

**”Isillä oli ainakin spagaattihyppy jonkun
karatehypyn näköinen” – moniulotteinen
oppiminen lasten toimiessa vanhempiansa
opettajina**

Iiris Salmenmaa
Helsingin yliopisto
Käyttäytymistieteellinen
tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos
Pro gradu -tutkielma
Ohjaaja: Fred Dervin
Syksy 2018



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Kasvatustieteellinen tiedekunta		
Tekijä - Författare - Author Iris Salmenmaa		
Työn nimi - Arbetets titel ”Isillä oli ainakin spagaattihyppy jonkun karatehypyn näköinen” – moniulotteinen oppiminen lasten toimiessa vanhempiensa opettajina		
Title “Dad’s split jump was more like a karate jump” – children teaching their parents in a ballet class		
Oppiaine - Läroämne - Subject kasvatustiede – varhaiskasvatus		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/ Instructor Pro gradu -tutkielma / Fred Dervin	Aika - Datum - Month and year Joulukuu 2018	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 86 s + 7 liites.



Tiivistelmä - Referat - Abstract

Tämä pro gradu -työ on katsaus tanssinopetuksen maailmaan. Tavoitteena oli tutustua lasten opettajana toimimisen opetusmetodiin. Interventiotutkimuksessa tarkastellaan lasten opettajana toimimista omalle vanhemmalleen. Avainasemassa tässä tutkimuksessa on tutustuminen uudenlaiseen tapaan oppia ja opettaa. Opettajuus erityisesti tanssikasvatuksen kentällä on vähän tutkittu alue ja tanssikasvatus sen monine mahdollisuuksineen on linkki uudenlaiseen opettajuuteen. Päiväkodin, esiopetuksen ja perusopetuksen uudet opetussuunnitelmat haastavat opettajia ottamaan oppijat yhä enemmän mukaan oppimisen prosesseihin. Lasten liikkumisen, esiintymistaitojen sekä itsetunnon lisäämisen mahdollisuudet osana oppimista ovat syynä siihen, miksi balettikasvatus on valittu oppimismetodin tarkastelun kontekstiksi.

Tämän tyyppistä tutkimusta ei ole tietävästi tehty aiemmin. Balettikasvatuksesta nuorille lapsille on vain vähän tutkittua tietoa tarjolla. Myös lasten toimiminen opettajana omille vanhemmilleen on aihealue, josta ei löydy aiempaa tutkimusta. Tutkijana olenkin soveltanut baletin ja tanssinopetuksen sekä oppimisen ja opettamisen pedagogiikkaa ja tutkimustietoa tarkastellessani tutkimuksessa esiin nousseita aihealueita.

Baletin opettamisen workshop toteutettiin tammikuussa 2018 Tanssilan tanssikoulussa Helsingissä. Tutkimuksessa tarkasteltiin yhdeksän lapsen ja heidän tunnille osallistuneen vanhemman mietteitä workshopin balettitunnista. Aineistona oli sekä lasten että vanhempien etukäteishaastattelut, vanhempien lomakeaineistot sekä lasten haastattelut tutkimuksen jälkeen. Tutkimuksessa tärkeän osan muodosti myös tutkijan reflektointi omasta opettajuudesta osana lapset opettajina -opetusmetodin tarkastelua.

Tutkimuksessa havaittiin, että lasten opettajana toimiminen nähtiin pääosin positiivisena kokemuksena, vaikka myös poikkeavia ajatuksia oli. Useille aikuisille oli tärkeää, että lapset saivat onnistumisen kokemuksia opettajina toimiessaan. Lasten opettamisen tehokkuus pohditutti muutamia aikuisia, kun taas toiset näkivät tärkeimpänä nimenomaan workshop-työskentelystä saadun yhteisen liikkumisen ilon lapsen kanssa. Monet aikuisista toivat esille yllätyneensä lasten opettamisen hyvistä taidoista. Tutkimuksessa huomattiin, miten monia erilaisia seikkoja opettamiseen liittyy. Paitsi tanssisarjojen osaaminen, myös äänenkäyttö nousi esille tärkeänä opettajan piirteinä. Demonstraatio ryhmän edessä oli vanhempien mielestä tärkein ja hyödyllisin oppimisen kanava lasten toimiessa opettajina. Workshop-työskentelyn myötä puolet vanhemmista huomasivat lapsessaan uusia puolia. Huomiot olivat keskenään erilaisia ja vaihtelivat lasten rohkeudesta aina lasten tiettyjen balettiliikkeiden suorittamisen pohdintaan. Lapsista tunnelmat opettajana toimiessa vaihtelivat mukavasta noloon. Yksin muiden edessä opettaminen oli koettu jännittävänä. Lapsista aikuiset olivat olleet pääosin hyviä oppijoita. Aikuisten kysymysten määrä tanssitekniikasta oli jäänyt mietityttämään useampaa lasta. Lapset olivat myös huomioineet aikuisten tanssitekniikan suorituksissa laatuvaihteluita. Usealle lapselle oli tärkeää tuoda esille omaa vanhempaa suurempi osaamisensa määrä. Tutkijan reflektointi toi esille lapset opettajina -opetusmetodin hyötyjä sovellettavaksi myös muunlaiseen käyttöön ottoon opetuksen kentällä.

Avainsanat - Nyckelord

Tanssikasvatus – Lapset opettajina – Balettitunti – Workshop – Opetusmetodi

Keywords

Dance education - Children as teachers - Ballet class - Workshop - Teaching method

Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited

Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet)

Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Educational Sciences		
Tekijä - Författare - Author Iiris Salmenmaa		
Työn nimi - Arbetets titel ”Isillä oli ainakin spagaattihyppy jonkun karatehypyn näköinen” – moniulotteinen oppiminen lasten toimiessa vanhempiensa opettajina		
Title “Dad’s split jump was more like a karate jump” – children teaching their parents in a ballet class		
Oppiaine - Läroämne - Subject Educational Sciences, Early Childhood Education		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master’s Thesis / Fred Dervin	Aika - Datum - Month and year December 2018	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 86 pp. + 7 appendices



Tiivistelmä - Referat - Abstract

This Master's thesis delves into the world of dance education. The objective was to examine a teaching method in which children act as teachers. The intervention study performed focusses on children who teach their own parents. The study aims at exploring this new method of teaching and learning. There are not many studies that have been conducted in the field of dance education, a field which provides many opportunities for developing a new concept for teaching. The new curricula devised for day-care, preschool and basic education challenge teachers to increasingly involve learners in the learning process. The possibilities to increase the physical activity, performance skills and self-esteem of children as part of the learning process are the reason why ballet education has been chosen as the context of examining the new learning method.

As far as is known, a study like the present one has not been carried out before. There is not much research data on ballet instruction for young children. Children teaching their parents is also a subject on which no previous studies are available. As a researcher, I applied the pedagogics of ballet and dance instruction, the pedagogics of learning and teaching, as well as related research data to the study of various themes that arose during the research.

A Ballet Teaching Workshop was held in January 2018 at Tanssila Dance School in Helsinki. The study examines the thoughts of nine children and their accompanying parents concerning the ballet class included in the workshop. The material consists of preliminary interviews with the children and their parents, forms completed by the parents and post-research interviews with the children. The researcher's reflection on her own role as a teacher in the framework of the 'children as teachers' teaching method forms an important part of the study.

According to the study, the adults mainly regarded their children's chance to act as teachers as a positive experience, despite some conflicting views. Several adults considered it important that the children experienced a sense of achievement while acting as teachers. Some adults were unsure about the effectiveness of being taught by children, while others felt that the joy of doing things together with their children was the most important benefit of the workshop. Many of the adults expressed their surprise of the children's good teaching skills. The study revealed a number of different aspects related to teaching. The things considered important included the teachers' skills in dance routines and their use of voice. According to the parents, the demonstration in front of the group was the most important and most useful channel of learning when the children acted as teachers. During the workshop, half of the parents discovered new facets in their children. The observations were varied and ranged from the children's courage to reflection on the performance of certain ballet routines by the children. The children's feelings about acting as a teacher varied from pleasant to embarrassed. Teaching alone in front of the others was felt to be exciting. The children thought that the adults were mostly good learners. Several of the children later wondered about the numerous questions asked by the adults on dance techniques. The children had also noticed quality fluctuations in the performance of dance techniques by their parents. For many children, it was important to point out how they were much more skilled than their parents. The researcher's reflection raises benefits of the 'children as teachers' teaching method for application to other uses in the sphere of teaching.

Avainsanat - Nyckelord

Tanssikäsivatus – Lapset opettajina – Balettitunti – Workshop – Opetusmetodi

Keywords

Dance education - Children as teachers - Ballet class - Workshop - Teaching method



UNIVERSITY OF HELSINKI

Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited

Helsinki University Library – Helda / E-thesis (theses)

Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information



Sisällys

Esipuhe.....	7
1 Johdanto	7
2 Askel tanssin maailmaan	11
2.1 Tanssikasvatus	11
2.2 Baletti – taidetanssilajien helmi	13
2.3 Balettitunnilla – tanssitunnin pedagogiikkaa	14
3 Opettajana ja oppijana tanssin maailmassa	18
3.1 Liike ja aistit opetuksessa	18
3.2 Tanssioppilaana	20
3.3 Tanssinopetuksen didaktiikkaa	21
3.4 Workshop-työskentelyn suuntaviivoja	22
4 Oppimismetodina opettajuus	23
4.1 Opettajien opettaja	26
4.2 Opettajan itsearvionti	27
5 Workshopin balettitunti	30
6 Tutkimuskysymykset	36
7 Toimintatutkimus	36
7.1 Tutkimusmenetelmät	37
7.2 Tutkimuksen toteutus	40
7.2.1 Tutkimuksen aineisto	40
7.2.2 Tutkimuksen eettisyys	41
7.2.3 Tutkimusaineiston analyysi	42
8 Tutkimustulokset	48
8.1 Ennakkotunnelmia	48
8.2 Vanhempien kokemuksia workshop-työskentelystä	49
8.3 Vanhemmat lastensa opissa	51
8.4 Vanhempien mietteitä lasten oppimisesta opettajuusmetodin kautta	55
8.5 Lasten mietteitä opettamisesta	56
8.6 Mietteitä piirustustehtävän lomassa	59
8.7 Tutkijan huomioita workshop-työskentelystä	62
8.8 Kohti parempaa opettajuutta – tutkijaopettajan reflektointia	65
9 Diskussio	71
9.1 Baletin maailma	71
9.2 Opettaminen ja oppiminen	72
9.3 Tutkimuksen havaintoja	73
9.4 Mahdollisuudet tulevaisuudessa	76
Lähteet	78
Liitteet	87



Taulukkoluettelo

Taulukko 1 Tanssitunnin sarjojen sisällöt	33
Taulukko 2 Esimerkkejä alkuperäisilmausten pelkistämisestä ja luokkien muodostamisesta	44
Taulukko 3 Lasten piirustusten aiheita sekä kuvassa näkyvät henkilöt	61

Kuvaluettelo

Kuva 1. Strongen (2011) määrittelemä itsearviointin kuvaaja	29
Kuva 2. Baletin jalkojen baletin perusasennot (Hammond, 2006, 35).	35
Kuva 3 Kooste lasten piirustuksista tanssitunnin jälkeen tehtynä.	62

Esipuhe

Kiitos kaikille, jotka olette eläneet tämän tutkimuksen teon eri vaiheissa.

Kiitos erityisesti Tanssilan Zirkonien perheille, jotka otitte avomielin vastaan tutkimukseen osallistumisen mahdollisuuden.

Kiitos myös innostavalle ohjaajalleni, Fredille, joka oli apunani päivin ja öin, jos niin oli tarve.

Kiitos myös Veikolle kielenhuollon avuista sekä Virpille viime hetken kasvatuksellisista keskusteluista.

Kohti uusia projekteja!

Joulukuu 2018
Helsinki

1 Johdanto

Pro gradu -tutkielmani on kvalitatiivinen tapaustutkimus. Tutkimuksen aineisto on kerätty tammikuussa 2018. Tutkimuksessa tarkastellaan 5–8-vuotiaiden tanssijoiden toimimista opettajina omille vanhemmilleen. Tutkimus toteutettiin baletin workshop:ina, jonne jokaisen tanssijan oma vanhempi tuli mukaan oppilaaksi. Workshopissa lapset toimivat vuorotellen opettajina koko muulle ryhmälle.

Innostus tutkimukseen syntyi halusta yhdistää varhaiskasvatuksen ja alkuopetusikäisten lasten tutkimusta tanssikasvatuksen kontekstiin, josta löytyy huomattavasti enemmän tutkimustietoa aikuisten ja hieman vanhempien kouluikäisten tanssista (Vrt. Anttila, 1994; Anttila 2013). Uudet opetussuunnitelmat haastavat opettajia ottamaan oppijat yhä enemmän mukaan oppimisen prosesseihin (ks. Varhaiskasvatussuunitelman perusteet 2016; Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014). Opetussuunnitelmissa mainitaan opetuksen ilon tärkeys, erilaisten opetusmenetelmien ja oppimisympäristöjen hyödyntäminen sekä oppimisen kokemuksellisuuden merkitys. Näitä kaikkia on tässä tutkimuksessa pyritty huomiamaan uuden oppimismetodin käytöllä ja tarkastelulla. Toimintatapana lasten mahdollisuus toimia oman vanhempansa opettajana on ainutlaatuinen. Parhaimmillaan sen voisi nähdä tukevan lasten itsetunnon kehitystä, lisäävän dialogisuutta lapsen ja aikuisen välille, tuovan mahdollisuuden jakaa yhdessä oppimisen ja opettamisen iloa sekä antavan lasten opettajalle lisää tietoa lasten oppimisesta ja kehittää opettajan omia opetusmetodeita.

Lasten liikkumisen, esiintymistaitojen sekä itsetunnon lisääminen osana oppimista on ollut perusteena oppimismetodin tarkastelun nimenomaan balettikasvatuksen kontekstissa. Tanssi on taidemuoto, joka yhdistää sekä liikettä että ilmaisullista tulkintaa ja antaa tuon kaksoisroolinsa vuoksi paljon mahdollisuuksia erilaisiin sovelluksiin osallistujien mukaan räätälöitynä. Hämäläinen on kiteyttänyt, että tanssi on kehon liikettä tilassa ja ajassa, ja tanssijan instrumenttina toimii hänen kehonsa (1999, 33). Tämä tarkoittaa, että tanssi on myös helposti tuotavissa erilaisiin hetkiin ja tilanteisiin myös ilman suuria

alkuvalmisteluita. Tämän tutkimuksen myötä voisi toivoa myös tanssin huomioimisen opetusväylänä nousevan formaalin opetuksen kentällä.

Tutkimuksen pääpaino on vanhempien ajatuksissa lasten toimimisesta tanssinopettajina. Oman lisänsä tutkimusaineistoon antaa lasten ryhmähaastattelu tunnin jälkeen sekä heidän kuvailemansa tunnelmat ennen tuntia. Tutkimuksessa tarkastellaan myös minun tutkija-opettajana toimimista ja reflektoin tämän tapaisen uuden opetusmetodin käyttöä opettajan itsearvioinnin kautta. Vastaavanlaista tutkimusta ei tietojeni mukaan ole tehty muualla. Lasten toimiminen opettajan roolissa on yleisesti kasvatustieteen puolella vähän tutkittu ilmiö ja löytämäni tutkimukset koskettivat pääasiassa vanhempia lapsia – lähinnä lapsia ja nuoria opettamassa tai auttamassa toisia lapsia ja nuoria. Vertaistoimintaa on käytetty osana opetusta kouluopetuksen puolella. Lapset ovat osassa kouluista voineet toimia vertaissovittelijoina ja ratkaista lasten kesken koulupäivän aikana sattuneita lasten välisiä ristiriitatilanteita. (Ks. Verso, 2018.) Tutkimuksia, joissa roolit olisivat tämän tutkimuksen tapaisesti ”käännettynä ylös-alaisin”, ajatuksena, että vanhemmat olisivat omien lastensa oppilaina, en ole löytänyt. Ajatus lapsista opettajina on varmasti tullut myös muiden opettajien mieleen, mutta tutkimusta aiheesta ei vielä ole saatavilla.

Oman mielenkiintoisen lisänsä tutkimusasetelmaan loi baletin opettamisen ja oppimisen konteksti. Päädyin valitsemaan tanssikasvatuksen laajasta kirjosta opetettavaksi tanssilajiksi juuri baletin sen selkeän kaavamaisuuden vuoksi. Olen oman opettajan urani aikana huomioinut, että lasten on usein helpompi opettaa asioita, joissa oikean ja väärän ero on selkeä. Halusin pysytellä taidetanssin kontekstissa, sillä se on itselleni tanssilajeista tutuin. Myös kaikki tutkimukseen osallistuneet lapset ovat tutustuneet taidetanssilajeihin ennen tutkimuksen suorittamista. Baletin tekniikka on hyvin selkeää tavoitteidensa osalta ja tarkoitus liikkeen tekoon on yleisesti yksiselitteinen. Nykytanssin konteksti olisi ollut kiinnostava, mutta koin, että mahdollisuus moniin erilaisiin variaatioihin liikkeen tekemisessä olisi voinut tuottaa ongelmia lapsille opettaa ja antaa korjauksia vanhemmilleen. Nykytanssin ja lastentanssin elementtejä on kuitenkin hyödynnetty myös tässä tutkimuksessa osana balettitunnilla tehtyjä tanssisarjoja.

Vaikka baletista ja sen opettamisesta on kohtalaisesti kirjoitettua kirjallisuutta tarjolla, on huomioitava baletin pitkä historia ja sen vaikutus baletin pedagogiikkaan. Nykyaikanakin toimivat balettitunnin käytänteet pohjautuvat monin osin näihin vuosisataisiin perinteisiin. Baletin kirjallisuus onkin monin tavoin alan klassikoihin edelleen tukeutuvaa ja näitä klassikkoteoksia on käytetty myös tämän tutkimuksen teoreettisena pohjana. Balettitunnin suunnittelussa käytin opettajana luovia ratkaisuja ja suunnittelin tunnin sopimaan esi- ja alkuopetusikäisille lapsille, joiden on tarkoitus tutustua baletin maailmaan ikäkaudelle sopivalla tavalla. Pääpaino tunnin rakenteessa on pohjustaa tulevia balettiopintoja niin, että tunti tarjoaa positiivisen sysäyksen baletin oppimista kohtaan, ja on silti baletin pedagogiikkaan tiiviisti pohjautuvaa. Koin tärkeäksi avata tässä tutkimuksessa balettitunnin rakenteita ja käytänteitä, jotta tutkimuksen tuloksista nousevat balettiin liittyvät lainaukset ja huomiot, avautuvat myös niille lukijoille, joilla itsellään ei ole baletin opettamisen tai sen opiskelun taustaa aiemmin olemassa.

Kuten Heli Kauppila (2012), myös itse haluan ajatella olevani uusien ideoiden ja baletin opetuksen nykypäiväistämisen ja kehittämisen puolella. Tämän tutkimuksen kaltainen opetus- ja oppimismetodi, jossa vanhemmat otetaan mukaan osaksi lasten (ja toki myös aikuisten omaa) oppimisprosessia, on kiinnostavaa jo senkin takia, ettei sitä ole tutkimusten valossa juurikaan harrastettu myöskään muilla opetuksen aloilla. Tutkimuksen tuloksia peilataankin osittain koulu- ja esikoulumaailman opetussuunnitelmien tavoitteisiin ja tarkastellaan oppimisen kaarta itse oppisisällön oppimisesta aina arviointiin asti.

Uudet opetussuunnitelmat päiväkodin, esikoulun ja koulun puolella ovat tuoneet erilaiset oppimisstrategiat ja vaihtelevat opetusmenetelmät voimakkaasti estradille. Tämä tutkimus onkin ovenavaus lasten opettajana toimimisen opetusmenetelmien laajempaa tutkimusta ja käyttöönottoa varten. Tavoitteena on päästä mukaan tanssin opetuksen ja oppimisen löytöretkelle havainnoimaan mietteitä, joita lasten opettajana toimiminen nostaa esille. Tavoite tutkimuksessa, kuin ei myöskään tanssin workshopissa, ole ollut tietyn spesifin asian oppiminen tai huomiointi, vaan nimenomaan kurkistus, mitä mahdollisuuksia tämän tyyppisellä oppimisen ja opettamisen keinolla voisi tulevaisuudessa olla. Tutkimuksen pääpaino on oppimismenetelmien havainnoinnissa.

Tutkimuksen sisällöstä nousi esille myös vahvasti minun roolini tämän tutkimuksen osana. Taidetutkimukselle tyypillinen reflektioiva ote näkyy myös tässä tutkimuksessa tutkijan voimakkaan läsnäolon kautta (vrt. Taideyliopiston väitöstutkimukset, kuten Kauppila 2012; Monni, 2004). Työ sekä opettajana että tutkijana oli mielenkiintoinen prosessi ja lasten opettajana toimiminen on tiivis osa myös minun opettajaidentiteettiäni. Lasten opettajuus heijasteli paitsi heidän omaa tieto-taitoaan, myös vahvasti minun pedagogisia ratkaisuja ja omaa opettajuuttani. Tätä olen avannut luvussa 4.1. Opettajien opettaja. Tämä tutkimus onkin monin osin tasapainoilua taiteen- ja kasvatustutkimuksen välimaastossa. Taiteentutkimuksella voisi nähdä olevan tehtävänsä tieteen ja taiteen raja-aitojen murtajana (Rouhiainen, Anttila & Järvinen, 2014). Tässä tutkimuksessa pyritään hyödyntämään molempien alojen, sekä tieteen että taiteen, klassikoiden ja uusimpien tutkimusten huomioita koottaessa lasten opettajana toimimisen oppimismetodia tarkasteltaessa.

2 Askel tanssin maailmaan

Tilastokeskus selvitti vuonna 2002 suomalaisten vapaa-ajan viettotapoja. Selvisi, että suomalaisista 37% on joskus harrastanut tai harrasti tanssia tutkimusajankohtana. Tanssi ei siis ole suomalaisille tuntematon käsitteenä tai harrastusmuotona. Formaalin kasvatuksen ympäristössä muut taidelajit, kuten kuvaamataito ja musiikki, ovat kuitenkin yleisesti tanssia enemmän esillä. Tanssikasvatukseen viitataan varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen opetussuunnitelmissa lähinnä pintapuolisesti. Tanssi mainitaan keinona opettaa erilaisia sisältöalueita kielen kehityksen tukena ja toimintatapana osana musiikkikasvatusta. (Varhaiskasvatussuunitelman perusteet (myöhemmin VASU), 2016, 42, 43, Esiopetuksen opetussuunitelman perusteet (myöhemmin EOPS), 2014, 32). Perusopetuksen opetussuunitelman perusteissa (myöhemmin POPS) tanssia ei ole mainittu ollenkaan (Opetushallitus, 2014). Kouluissa ja päiväkodeissa tarjottu tanssinopetus on siis keskittynyt lähinnä tanssista innostuneiden ja tanssin pedagogiikkaa tuntevien yksilöiden varaan. Tanssikasvatus yhteiskunnassamme onkin paljolti yksityisten oppilaitosten varassa. Tanssioppilaitosten liiton arvion mukaan Suomessa on pelkästään yli 32 000 tanssin perusopetuksen piiriin kuuluvaa lasta ja nuorta (Niiranen, 2018, puhelinkeskustelu). Näihin lukuihin ei kuulu ne tanssijat, jotka tanssivat STOPP:n kuulumattomissa tanssikouluissa tai esimerkiksi aikuiset harrastajat. Todelliset tanssinharrastajien määrät ovatkin näitä lukuja mittavasti suuremmat. (Niiranen, 2018). Baletin harrastajien määrästä Suomessa tai maailmalla ei ole tietääkseni olemassa tilastoitua tietoa. Baletin voidaan kuitenkin sanoa kuuluvan tunnetuimpien tanssilajien joukkoon ja sillä on harrastajia ympäri maailman.

2.1 Tanssikasvatus

Tanssipedagogiikan professori Eeva Anttila (1994, 11) määrittelee tanssikasvatukselle kaksi keskeistä päämäärää: kehittää oppilasta ihmisenä ja kehittää oppilasta tanssitaiteen vastaanottajana, tulkitsijana ja luojana. Anttila on jaotellut katsontakannat utilitaristisen ja esteettisen näkemyksen mukaan. Utilitaristisen näkemyksen tavoitteena on ihmisen kehittäminen tanssin kautta, jolloin tanssin välineellinen arvo korostuu. Esteettinen

näkemyksessä taas korostaa tanssitaidon ja tanssitaiteen kehittämistä, ja tässä näkemyksessä tanssin arvo on tanssi itsessään. Utilitaristisen näkemyksen mukaan tanssi nähdään ensisijaisesti liikkeenä ja tanssi mielletäänkin osaksi liikuntaa. Esteettinen näkemys taas korostaa tanssin taiteellisuutta ja näkee tanssin omana itsenäisenä aineena. Utilitaristisen näkemyksen voidaan katsoa olevan kasvatuksellisen tanssikasvatuksen malli, kun taas esteettinen näkemys on ennen kaikkea ammatillinen malli. (Anttila 1994, 11.) Jako on kuitenkin hyvin mustavalkoinen ja yhdyinkin Anttilan näkemykseen (1994, 12), että tanssikasvatus voi palvella sekä kasvatuksellisia että taiteellisia päämääriä ja että nämä päämäärät liittyvät kiinteästi toisiinsa.

On syytä muistaa, että tanssi on sekä liikunta- myös taidemuoto. Tanssin avulla on mahdollista houkutella taiteellisia yksilöitä liikkumaan ja urheilullisia yksilöitä taiteen pariin. Viitala (1998, 12) onkin todennut, että tanssilla on sen kokonaisvaltaisuuden, monipuolisuuden ja mukautumismahdollisuuksien vuoksi erityistä annettavaa lasten ja nuorten kehitykselle. Baletti nähdään usein monen tyttölapsen harrastuksena, vaikka se fyysisyyden (staattisen ja dynaamisen voiman kehittämisen), isojen temppujen (erilaiset hyppyt, nostot ja piruetit) ja draaman (näyttely mimiikan keinoin lavalla) vuoksi kiinnostaa myös muita sukupuolia. Baletinopiskelijoiden sukupuolittuneisuudessa voidaankin pohtia perheiden ja ympäröivän yhteiskunnan vaikutusta harrastusten valikoitumiseen.

Tanssiminen pohjautuu erilaisten liiketekijöiden yhdistelemiseen (Mm. Vilppunen 1979, 6; Karvonen 2002, 22). Liiketekijät pohjautuvat Rudolf Labanin liikkeen analysointiin (Karvonen 2002, 22). Kokljuschkin ja Pulli (1995, 12–13) nimeävät liiketekijöiksi suunnan, voiman, tilan, ajan ja tason¹. Numminen (1996) on lisännyt liiketekijöiksi myös suhteen muihin ihmisiin, tilaan ja välineisiin (Pulli 2001, 40). Liike on jatkuvaa tapahtumista, muuttumista. Tämä tarkoittaa, että kaikissa liiketapahtumissa on edellä mainitut elementit aina erilaisissa suhteissa läsnä. Vilppusen (1979, 6) mielestä,

¹ Vilppunen (1979, 6) erottelee liiketekijöitä neljä: tila, aika, muoto ja dynamiikka (eli voiman ja liikkeen suhde).

”mitä jäsentyneempää, yhteisvaikutukseltaan sopusointuisempaa ja tarkoituksenmukaisempaa tämä tapahtuminen on, sitä eheämpi, vapauttavampi ja kehittävämpi koko liikerytmin kokonaisuus on”.

Vaikka liiketekijät usein nähdään erityisesti nykytanssiin tai vapaaseen liikkumiseen kuuluvina, toistuvat mielestäni samat lainalaisudet myös baletin kontekstissa. Baletin näkeminen kaikesta muusta tanssista ja liikkumisesta erillisenä taidemuotonaan ei mielestäni ole tämän aikakauden mukaista pedagogista ajattelua.

2.2 Baletti – taidetanssilajien helmi

Laajimmillaan tanssin voidaan nähdä käsittävän satoja erilaisia tanssilajeja ja tanssityylejä ympäri maailman. Tässä tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena on taidetanssilajeihin lukeutuva baletti, jonka juuret ovat 1500–1600-luvulla Keski-Euroopan hoveissa. Ensimmäinen ammattitanssiryhmä perustettiin Pariisiin oopperaan vuonna 1672. (Makkonen, 2017) ja ensimmäinen balettikoulutus alkoi niin ikään Pariisissa muutamia vuosia myöhemmin. Balettitunnin rakenne, joka on monin tavoin samankaltainen nykyajan balettitunnin kanssa, julkaistiin kirjoitettuna vasta 1820-luvulla (Hammond, 2006, 194).

Baletti eroaa muista taidetanssilajeista erityisesti balettiin vakiintuneen liikesanaston, baletin tekniikan ja varpailla tanssimisen perinteen vuoksi. Baletti on muiden tanssilajien tapaan kehittynyt vuosien aikana ja balettikoreografiat voidaankin jaotella sekä traditionaalisempiin että modernimpiin balettiteoksiin. Suomeen baletti on rantautunut 1900-luvun alussa, eli verraten myöhään, jos vertailukohtana on Keski-Eurooppa. (Renvall, 2007, 4–6; Makkonen, 2017.)

Tässä tutkimuksessa käytetään termiä baletti klassisen baletin sijaan. Kuten Heikkilä (2012, 32–33), myös minä käsittän baletin klassista balettia laajempänä terminä. Baletti-termin käyttö on mielestäni perusteltua tässä tutkimuksessa myös sen takia, että kyseessä on lasten balettitunti, jossa osa tanssisarjoista voidaan nähdä fuusioina baletista ja muista tanssilajeista, eli ei ainoastaan klassisen baletin historiallisesta viitekehyksestä vaikutteita saaneena. Genné (2000, 133–134) muistuttaa, että klassinen baletti on baletin historiassa

verraten tuore käsite, jonka voidaan katsoa syntyneen 1900-luvun alkupuolella, kun tanssiryhmien johtajat ovat itsenäisesti määritelleet osan balettikoreografioista olevan klassikko-nimen arvoisia. On hyvä huomioida, että usein johtajien valintakriteereihin ovat vaikuttaneet myös markkinoinnilliset ja taloudelliset syyt.

Chujoy (1980, 256) tuo esille balettitekniikan huiman kehityksen viimeisten 200–300 vuoden ajalta. Vaikka tekniikka on kasvanut ja nykyajan huipputanssijat ovat huippu-urheilijoiden kaltaisia kehon käytön virtuooseja, on baletin harjoitustunnin, eli balettitunnin runko pysynyt lähes samanlaisena ympäri maailman vuosisatojen aikaisuudesta huolimatta. (ks. Mm. Karsavina, 1962; Cecchetti, 1997) Balettitunnilla edetään balettitangolla tehtävistä sarjoista kohti keskilattialla suoritettavia sarjoja. Jokaisella sarjalla on tarkasti määritelty paikkansa sekä tanko-, että keskilattiatyöskentelyssä. Balettitunnin loppupuolella siirrytään salin poikki liikkuviin isompiin liikkeisiin, kuten erilaisiin piruetteihin ja isoihin hyppyihin. Tunnin lopussa tehdään aina kiitos – yleisimmin niaus tai kummarrus musiikin tahdissa opettajan määrittelemällä tavalla. (vrt. Karsavina, 1962; Kostrovitskaia, 2008; Blasis, 1968.)

2.3 Balettitunnilla – tanssitunnin pedagogiikkaa

Baletin opettamisessa on nähtävissä karkeasti katsottuna kahta virtausta. On niitä opettajia, jotka haluavat pitää vanhoista opetustraditioista kiinni. Puhdasoppisen balettitekniikan puolestapuhujia löytyy niin Suomesta kuin maailmaltakin. Nykyisin on kasvava määrä myös opettajia, jotka pohtivat baletin opettamisen pedagogiikan muokkaamista osaksi tällä hetkellä vallalla olevia kasvatusnäkemyksiä. Heihin voidaan nähdä lukeutuvan myös Heli Kauppilan.

”Näen kasvatuksellisen näkökulman tärkeäksi, oli tavoitteena sitten tanssijan ammattiin tähtäävä koulutus taikka harrastuspohjainen toiminta. Minusta baletinopetus ei ole eettisesti perusteltua ilman kasvatuksellisen näkökulman huomiointia, sen pohdintaa ja työstöä.” (Kauppila, 2012, 46.)

Uusien baletin opetusnäkökulmien puolesta puhuu myös Peltonen (2016, 46–49), kun hän tuo esille baletin harjoittamisen oheisharjoitteiden – anaerobisen ja aerobisen kunnon kuntosalitreenauksen – merkityksen tanssijan terveydelle ja suorituksen parantamiselle. Hän muistuttaa, että vaikka useat opettajat ovat pelänneet liiallisen kuntoharjoittelun lisäävän tanssijoiden massaa, vieden pois osan taiteellista ulkonäköä, on voimaa mahdollista treenata myös kasvattamatta isoja lihaksia. (Peltonen, 2016, 46–49.) Balettitanssijoiden ja opettajien haasteet tanssijan vartalon treenaamisen tavoista ja taiteellisen näkemyksen yhteen sovittamisesta ovatkin yhtä vanha kuin baletti itsessään. (vrt. Blasis, 1968, 15–17) Baletin alalla toimivien, nykyaikasta pedagogiikka soveltavien opettajien tärkeys korostuu myös baletinopiskelijan fysiologisen (sekä aiheeseen kiinteästi liittyvän psykologisen) puolen huomioon otamisen kautta.

Humphrey (1987, 43) on pohtinut tanssitunnin sisältöä – hänen mukaansa tanssitunnilla toteutuu neljä perustavaa osa-aluetta: auditiivinen sisältö, visuaalinen sisältö, osallistuminen sekä arviointi. Hän huomauttaa, että vaikka järjestys tai painotus tunneilla vaihtelisi, ovat nämä neljä osa-aluetta lähes aina läsnä tanssitunnin opetuksessa. Balettitunnilla on selkeä järjestys teknisten harjoitteiden suorittamisessa. Rogers (1980, 35–57) jakaa tanssin opettamisen seitsemään eri osa-alueeseen, 1. Tavoitteiden rooli opettamisessa, 2. Fyysinen painoarvo 3. Sosiaalinen painoarvo, 4. Henkinen painoarvo, 5. Kulttuurinen painoarvo, 6. Tanssin opettamisen tulevaisuus sekä 7. Hallinnolliset tehtävät. Rogersin jako kohdistuu paljon opettajan tekemää tuntisuunnitelmaa kohtaan, ja onkin opettajan vastuulla luoda tunti niin, että oppilas saa kokemuksia kaikista eri kategorioista tanssitunnin aikana. Näitä osa-alueita ja niiden toteutumista tarkastellaan myös tässä tutkimuksessa tutkimustulosten valossa (luku 8).

Balettituntia on usein kuultu kuvailtavan myös naisten armeijaksi, sen kovan kurinalaisuuden ja suuren naistanssijoiden määrän mukaisesti. Balettitunnin tapoihin kuuluukin paitsi liikesarjojen puhdas ja oikeaoppinen suorittaminen, myös tietyt

toimintatavat², jotka jo nuoret tanssijat oppivat balettitunnin kontekstissa. Balettitunnin säännöstö on varmasti sekä osa baletin taikaa ja sen imua että sen rasite.

Tanssitunnilla tärkeä oppimisen kanava on näköaisiti, joka tuo kolme neljäsosaa havainnoistamme. Visuaalinen osa-alue voidaan tanssituntikontekstissa jakaa sekään visuaalisiin symboleihin että ihmisen esittämään demonstratioon. (Humphrey, 1984, 47) Visuaalisia symboleja (kuten kuvia tai elokuvia) ei tässä tutkimuksessa käytetty hyväksi. Ihmisten demonstroimat liikkeet ja asennot sen sijaan olivat isossa osassa tutkimuksen kulkua. Humphrey valottaa ihmisdemonstraatioon liittyviä seikkoja seuraavassa tarkemmin. Ihmisdemonstraatioissa on huomioitava useita asioita. 1, Opettajan on harjoiteltava demonstraation tekemistä etukäteen. 2, On suotavaa käyttää tanssijoita demonstroijina. Hän uskoo, että vertaisryhmän demonstroija lisää osaamisen tunnetta myös katsojissa. 3, Demonstroitava asia ei saa olla liian vaikea. Mikäli demonstroitava asia on liian haastava, saattavat oppilaat menettää mielenkiintonsa itse harjoitella asiaa. 4, Demonstroitava asia tulisi olla saman tempoinen kuin itse harjoiteltava suoritus. Tosin, jos harjoiteltava asia on vaikea tai hyvin nopeatempoinen, on perusteltua tehdä demonstroitavat asiat ensin hitaasti. 5, Ryhmän tulisi olla tilassa niin, että jokainen voi nähdä demonstraation hyvin. 6, On tärkeää, että oppilaat myös kuulisivat hyvin demonstroijan/opettajan äänen. 7, Demonstraatioon jälkeen on hyvä, jos kaikilla oppilailla on mahdollisuus harjoitella demonstroitua asiaa. Harjoittellessa kinesteettinen aisti yhdessä visuaalisen aistin kanssa parantaa oppimistulosta. (Humphrey, 1987, 48–49.) Knudson ja Morrison (1997, Kimmerle, & Côté-Laurence mukaan, 2003, 176³) kirjoittavat, että demonstraatio on yksi motorisen oppimisen tärkeimmistä kanavista noviisi-oppijoille. Kun oppilas näkee liikkeen toisen havainnollistamana siirtyy liike-informaatio symboliseksi muistikuvaksi. Muistikuva auttaa kahdessa eri tarkoituksessa – liikkeellisenä mallina,

² Balettitunneilla on selkeä pukukoodi, joka sisältää koodin paitsi vaatetuksesta, myös kampauksesta, joka tytöillä on nuttura ja pojilla siististi hoidettu kampaus hieman vaihdellen tukan pituudesta riippuen. Balettitunnilla harjoitellaan myös erilaisia käytöstapoja. Balettitunnilla ei voi istua kesken kaiken, vaikka olisikin väsynyt. Balettitunnilla ei pääsääntöisesti myöskään puhuta, ellei sitten viitata ja kysyä jotain tärkeää kysymystä opettajalta. Balettitunnilta ei myöskään ole lupaa poistua kesken tunnin, ja jokaisen tunnin lopussa tehdään niaus tai kumarrus kiitoksena tunnin opettajalle ja mahdollisille katsojille tai säestäjälle.

³ Tässä on käytetty toisen asteen lähdeviittausta, sillä alkuperäistä teosta ei ole Suomen tietokannoista eikä verkkojulkaisuna saatavilla.

miten tehdä liike sekä myös oikeana kuvana, joka auttaa tanssijaa huomaamaan virhesuorituksen. (Magillin, 1998, mukaan Kimmerle, & Côté-Laurence, 2003, 176.⁴)

Balettitekniikka sisältää paljon erilaisia, tarkkaan määriteltyjä liikkumisen muotoja (ks. Zorn, 2001). Toisin kuin esimerkiksi nykytanssissa, baletissa tanssitaan pääsääntöisesti jalkojen päällä. Liikkuminen käsillä tai vartalolla lattiatasossa ei kuulu varsinkaan traditionaaliseen balettiin. Nykybalettikoreografiat sen sijaan hyödyntävät paljon myös nykytanssin liikekieltä osana ilmaisua ja tanssikoreografiaa (vrt. esim. Balancinen, Kyliánin tai Greven balettiteokset). Balettitekniikka voidaan jaotella Chujoy'n (1980, 257–258) mukaan seitsemään eri kategorian liikkumisen muotoja: 1. koukistus, eli pliér, 2. venyminen eli étendre, 3. ylösnouseminen, eli élever, 4. liu'uttaminen, eli glisser, 5. hyppiminen, eli sauter, 6. singahdus, eli élancer ja 7. pyöriminen eli tourner. (Chujoy, 1980, 257–258.) Balettitunnin rakenteesta harvemmin erikseen nostetaan esille, mitä kaikkia liikkumisen kategorioita tietyt harjoiteltavat liikkeet ja liikesarjat edustavat. Baletinopettajan vastuulla on suunnitella tunnin sisällöt niin, että ne hyödyntävät ja käyttävät eri liikkumisen muotoja harmonisesti ja balettitunnin rakenteen ja oppilaiden tason mukaisesti. Myös tässä tutkimuksessa on käytetty kaikkia mainittuja liikkumisen muotoja erilaisissa yhdistelmissä (ks. Liite 2).

Balettitunnin perimmäisenä tarkoituksena on lämmittää tanssijat sekä hioa heidän tekniikkaansa tulevia harjoituksia sekä esiintymisiä varten. Nykypäivänä monet liikunnasta innostuneet ovat löytäneet balettitunnit myös liikunnallisena harrastuksena, jossa on staattisten ja dynaamisten lihasharjoitusten lisäksi myös taiteellinen osansa.

Musiikin kuuntelu on tärkeä osa balettituntia, sillä tanssijan täytyy pystyä kannattelemaan ja viemään tarinaa liikkeellisesti eteenpäin musiikin vaihdosten mukaisesti. Nykyisin suuri osa harrastajien ja balettikoululaisten balettiesitysten ja balettituntien musiikeista on äänitettyjä taltiointeja. Balettitunneilla on käytössä perinteisesti pianomusiikki. Musiikit on suunniteltu valmiiksi eri tanssisarjoihin sopiviksi. Tässä tutkimuksessa balettitunnin musiikkina toimi yhdistelmä erilaisia baletti- ja instrumentaalimusiikkeja. (Ks. Liite 2)

⁴ Tässä on käytetty toisen asteen lähdeviittausta, sillä alkuperäistä teosta ei ole Suomen tietokannoista eikä verkkojulkaisuna saatavilla.

3 Opettajana ja oppijana tanssin maailmassa

Tässä luvussa avataan sitä, miltä opettajuus tanssinopetuksen kontekstissa voi näyttää. Salosaari (2001, 41) huomauttaa, että opettaja työssään aina reflektoi omaa sisintään. Se, miten opettaja reagoi erilaisiin tapahtumiin opetustilanteissa kertoo siitä, miten hän suhtautuu asioihin ihmisenä.

3.1 Liike ja aistit opetuksessa

Liikkuminen on tärkeä väylä yksilölle ymmärtää asioita konkreettisesti. Liikkuminen tanssien on pääasiallisesti karkeamotorista toimintaa. Aivojen tulee jäsentää kaikki sinne tulevat aistimukset, jotta liikkuminen, oppiminen ja tarkoituksenmukainen käyttäytyminen olisivat mahdollisia. Aistijärjestelmiä erotetaan yleensä kuusi: näkeminen (visuaalinen), kuuleminen (auditiivinen), asento ja liike (vestibulaarinen), lihas- ja nivelaistimus (proprioseptinen), kosketustunto (taktiilinen) sekä haju- ja makuaistimus. Aistitoimintojen yhdistyminen alkaa jo kohdussa sikiön aivojen aistiessa äidin kehon liikkeitä. (Autio 2007, 78–79.) Kaikki tieto, jonka saamme ympäristöstämme ja omasta kehostamme, välittyy meille aistijärjestelmiemme kautta. Suuri osa aistitiedon muokkauksesta tapahtuu aivoissa tiedostamattomalla tasolla. (Sisy ry 2001, 6.) Tätä aistitiedon muokkausta kutsutaan sensomotoriseksi kehitykseksi⁵. Aution mukaan tämä kehitys jatkuu aina seitsenvuotiaaksi asti (2007, 78–79). Aistitiedon jäsentyminen eli sensorinen integraatio tarkoittaa, että taktiilinen, proprioseptinen ja vestibulaarinen aistijärjestelmä toimivat yhteistyössä keskenään ja auttavat yksilöä valitsemaan aistitulvasta tilanteeseen sopivaa aistitietoa (Sisy ry 2001, 8). Karvonen toteaa oppimisen olevan moniaistillista (multisensorista), koska se on riippuvaista eri aisteista. Kaikkein tärkeimmät havainnointikanavat ovat hänen mukaansa näkö-, kuulo- ja kinesteettinen kanava (Karvonen 2002, 19–20). Osassa kirjallisuutta puhutaan kinesteettisestä aistista, jolla tarkoitetaan Sisy ry:n (2001, 7)

⁵Sitä kutsutaan myös hermostolliseksi ja havaintomotoriseksi kehitykseksi (vrt. Pulli 2001, 27–28; Karvonen 2002, 14).

mukaan proprioseptistä aistia. Proprioseptinen aisti toimii yhteistyössä vestibulaarisen aistin kanssa. Aisteista puhutaan kuitenkin yleisesti kirjallisuudessa varsin vaihtelevasti. Toisinaan katsotaan kinesteettiseen aistiin kuuluvaksi sekä vestibulaarinen että proprioseptinen aisti (vrt. Anttila & Jalkanen 2003, 121; Ikäheimo ym. 2010, 9). Anttilan ja Jalkasen (2003, 121) mukaan tanssiminen perustuu nimenomaan kinesteettiseen aistiin. Kinesteettinen kehitys on siis perustana tanssiliikunnalle.

Liikkuminen koostuu havaintomotorisista ja motorisista taidoista, joiden seurauksena lapsen motorinen ja fyysinen kunto kehittyvät⁶. Havaintomotorisilla taidoilla tarkoitetaan taitoja, joilla lapset hahmottavat omaa kehoaan ja sen eri osia suhteessa suuntiin, tilaan, aikaan ja voimaan. Havaintomotorisiin taitoihin kuuluu myös kehon tahdonalainen liikuttaminen, kuten esimerkiksi kehon oletetun keskilinjän ylittäminen. (Luukkonen & Sääkslahti 2004, 6; Pulli 2001, 27–28; Karvonen 2002, 21–23). Havaintomotorisia taitoja harjoitellaan tanssitunnilla muun muassa niin, että salissa liikuttaessa ei törmäillä muiden kanssa. Motorisia perustaitoja ovat arkipäiväisen liikkumisen taidot⁷, jotka lapset oppivat yksilölliseen tahtiinsa mutta samassa järjestyksessä kuin muut (Pulli 2001, 28). Tanssitunti sisältää paljon motorisia perustaitoja, käsittelytaidot⁸ poissuljettuina. Lapsen motorinen oppiminen etenee vaiheittain. Oppimisen kannalta on tärkeää, että oppimistilanteet suunnitellaan siten, että uusia asioita tulee asteittain mukaan. (Kokljuschkin 1997, 7.) Lasten liikunnassa keskeistä on koordinaatiivisten⁹ ja havaintomotoristen toimintojen harjoittaminen (Karvonen 2002, 14). Tanssiminen vaatii taitoja yhdistellä oman kehon liikkeitä eri tavoin, jotta erilaiset tanssiasennot ja erilainen liikkuminen tulevat mahdolliseksi. Karvosen mielestä motoriikan kannalta keskeisimpiä tekijöitä ovat kinesteettinen aisti ja taktiilinen aisti (2002, 20). Balettitunnilla, jossa oppimisen väylänä

⁶ Fyysiseen kuntoon liittyy hengitys- ja verenkiertoelimistön kestävyys, kun taas motorisella kunnolla tarkoitetaan kehon lihasvoimaa, liikenopeutta ja nivelten liikkuvuutta. (Pulli 2001, 28–29.)

⁷ Kuten kääntyminen, kieriminen, pyöriminen, istuminen, seisominen, kiipeäminen, käveleminen, juokseminen, hyppääminen, heittäminen, kiinniottaminen, lyöminen ja potkaiseminen

⁸ Käsittelytaidoilla tarkoitetaan taitoja, joilla lapsi pystyy käsittelemään esineitä, välineitä ja telineitä (Pulli 2001, 31).

⁹ Koordinaatiolla tarkoitetaan kykyä yhdistää eri kehonosien liikkeet sujuvaksi kokonaissuoritukseksi. Tällöin liikkeen tilan, voiman ja ajan käyttö on suhteutettuna toisiinsa täsmällisesti. Mitä monimutkaisemmasta likeyhdistelmästä on kyse, sitä parempaa koordinaatiota tarvitaan. (Karvonen 2002, 14.)

on koko kehon toiminta, tarvitaan erilaisia motorisia taitoja – liikkumisen sekä tasapainon taitoja.

Ikävuosina 3–7 lapsen aivot ovat herkimmillään vastaanottamaan ja jäsentämään aistimuksiaan. (Autio 2007, 78–79.) Tämän ikäinen lapsi pääseekin luontevasti baletin maailmaan sisälle ja pystyy hahmottaan erilaisia liikkumisen muotoja. Esikouluikäinen lapsi osaa yhdistellä eri liikuntamuotoja toisiinsa (Zimmer 2001, 62), mikä tuo myös mahdollisuuksia alkaa harjoitella liikkeitä, joissa tarvitaan useampaa erilaista taitoa samanaikaisesti, kuten vaikka hyppy, jossa kädet ja jalat tekevät erilaisia ja eri tempoisia liikkeitä. Sääkslahti ja Luukkonen (2004, 4) muistuttavat, että monet yleisten oppimisedellytysten kehittymiseen ja liikkumiseen liittyvät prosessit ovat kuitenkin vielä kesken. Lapsen kehitys on aktiivista vuorovaikutusta hänen ja hänen ympäristönsä välillä. Motorisessa kehityksessä korostuu vuorovaikutus lapsen oman kasvun ja kehityksen sekä fyysisen ja sosiaalisen ympäristön kanssa. (Luukkonen & Sääkslahti 2004, 4.)

3.2 Tanssioppilaana

Baletin harrastus on yleinen ja pidetty harrastusmuoto paitsi lasten, myös aikuisten keskuudessa. Osa baletin aikuisharrastajista on niitä, joilla balettiopinnot ovat jääneet lapsena tai nuorena kesken, osa on niitä, joita baletti on kiinnostanut, mutta mihin elämässä ei aikaisemmin ole ollut mahdollisuutta. Tässä tutkimuksessa vanhemmat eivät itse aloittaneet balettiharrastusta, mutta saivat mahdollisuuden tutustua balettituntiin tämän tutkimuksen kautta. Kimmerle ja Côté-Laurence (2003, 68) tuovat esille, että aikuisen alkeistason tanssin harrastajan etuja on perusliikkumistaitojen hallitseminen – haasteena taas on saada taidot siirrettyä tanssin liikekieleen sopiviksi. Chujoy (1980, 257) kirjoittaa baletin vuosisatojen saatossa hioutuneen tekniikan olevan antatomisesti, biomekaanisesti ja kinesteettisesti oikeaoppinen systeemi fyysisiä sarjoja. Sarjat ovat kuitenkin haastavia, sillä baletissa tarvittavat lihakset ovat monin osin sellaisia, mitä arkielämässä ei tule normaalisti vahvistettua ja käytettyä. Baletin perustana oleva jalkojen aukikierron käyttö sekä suuri liikkuvuuden ja staattisen voiman tarvittava määrä on usein baletinaloittajille

yllätys. Chyjoy huomauttaakin, että baletin tekniikka sisältää sarjoja koko keholle eikä vain jaloille ja jalkaterille, kuten usein oletetaan (1980, 257).

Tanssijan ammattiin pyrkivän oppilaan on täytettävä monia erilaisia vaatimuksia sekä kehollisesti että persoonansa, taiteellisuutensa ja tanssitekniikkansa puolesta. Woodwardin (1977, 14–17) mukaan hyvän balettitanssijan tunnusmerkkejä ovat tanssijan kauneus, persoonallisuus, fyysiset valmiudet, tanssitekniikka, musikaalisuus, esiintymisvalmiudet sekä luonne. Harrastuksena baletti sopii kuitenkin lähes kenelle vaan. Myös Woodward muistuttaa, että, vaikka monissa edellä mainituissa hyvän balettitanssijan osa-alueissa on eroja luonnollisten lahjojen ja valmiuksien kautta, on suurin osa hankittavissa hyvällä koulutuksella (1977, 14–17).

Alkeisbaletin yhtenä tavoitteena on vahvistaa tanssijan nilkkoja ja kehoa myöhemmin baletin opiskelussa mukaan tulevia kovakärkisiä tossuja sekä vaikeampia ja suurempaa liikkuvuutta vaativia hyppyjä, heittoja, piruetteja ja ojennuksia varten. Alkeisbaletin, kuten muidenkin tanssilajien alkeissa, suurin osa tunnista kuluu erilaisten perusasioiden harjoittamiseen ja hahmottamisen opetteluun. Baletti vaatii lajina erityisen hyvää kehon hahmotuksen sekä kehon käytön taitoa. Chyjoy (1980, 256) onkin kirjoittanut, kuinka klassisen baletin tekniikkaa ei ole muuta kuin täydellistä ihmiskehon kontrollia jokaisesta yksittäisestä lihaksesta alkaen, jotka kokonaisuudessaan muodostavat tanssijan ilmaisun instrumentin. Tämän tutkimuksen alkeisbaletti on myös yhdistelmä erilaisia alkeistason liikkumisten ja asentojen harjoittelua ja workshopin tanssitunnin pedagogiikasta on tarkemmin lisää luvussa 5. Workshopin balettitunti.

3.3 Tanssinopetuksen didaktiikkaa

Hyvän opettajan tunnusmerkkejä on lukuisia. Hyviä käytäntöjä ja opettamisen muotoja on myös yhtä paljon kuin erilaisia opetustilanteita. Didaktiikka voidaan jakaa sekä opetuksen tutkimukseen, joka pyrkii vastaamaan kysymykseen, millaista on hyvä opettajuus että normatiiviseen didaktiikkaan. Opetustilanteissa käytetään aina normatiivista didaktiikkaa, jonka tarkoituksena on luoda hyviä malleja ja käytäntöjä opetushetkeen. Opetustilanteessa

pohditaan eri vaihtoehtojen välillä ja pyritään käyttämään parasta menettelytapaa tavoitteisiin pääsemiseksi. (Jyrhämä, Hellström, Uusikylä & Kansanen, 2016, 11.) Mitä on hyvä opettajuus? Jyrhämän ym. (2016, 11) mukaan opettajuuden määrittelyssä on aina mukana eettinen kannanotto siitä, mitä pidetään arvokkaana. Opetustapahtumassa valinnan tekee opettaja ja opettajan didaktiikka.

Tanssinopettajilta vaaditaan kykyä ymmärtää tanssia ja pedagogiikka. Blasis (1968, 61–63) on linjannut selkeästi, että baletinopettajaksi ei kelpaa kukaan muu kuin itse ensiluokkaisena balettitanssijana toiminut henkilö. Tästä ajattelumallista on aika muuttunut ja nykyisin baletinopettajina toimii paljon myös varta vasten pedagogeiksi kouluttautuneita henkilöitä, joilla ei välttämättä ole itsellään uraa tanssijana takana.

Hyvä opetus kulkee usein yhdessä laadukkaan pedagogisen ajattelun kanssa. Tanssitunnille osallistuvan tanssijan on tärkeä tuntea, että hänellä ja häntä varten on varattu aikaa oppimistilanteessa. Jos tanssijan oppiminen ei toteudu halutulla tavalla, on opettajan syytä huomioida, että vika on ehkä opetuskäytännöissä, ei välttämättä oppijassa itsessään. Opettajan tulisi huomioida oppilaansa ja antaa heille mahdollisuuksia tuntea onnistumisen kokemuksia. Opettajan tulisi muistaa, että oppilaat saattavat väsyä kesken opetuksen ja että kaikkien oppilaiden tulisi saada osallistua toimintaan. Opettajan tulisi olla valppaana korjaamaan oppilaiden oppimista ja opettajan tulisi tunnin aikana arvioida ja huomata erityisesti lapsioppilaiden eritahtinen kehitys. Opettajan tulisi pitää mielessä eri oppijoiden erilaiset tarpeet opetuksen osa-alueilla ja mahdolliset ongelmat tulisi pitää mielessä myöhempää arviointia varten. (Humphrey, 1987, 48–49.)

3.4 Workshop-työskentelyn suuntaviivoja

Workshop-työskentely on tanssin kentällä melko paljon käytetty työtapaa. Workshop sopii työskentelytapana hyvin tanssin kontekstiin. Kuten aiemmin tuli ilmi, on tanssi muun muassa koulun ja esikoulun maailmassa taidelaji, jota harva opettaja osaa hyödyntää. Tanssitaidetta onkin pyritty jalkauttamaan kouluihin erilaisten projektien keinoin. Yksi tällaisista on Suomen kansallisbaletin ja Ballet Finlandin lanseeraama ”So you think you

can muuv?” -projekti, jossa ammattitanssijat ovat pitäneet workshopeja peruskoululaisille ympäri Suomea. Työpajojen tarkoituksena on ollut tukea koululaisten omaehtoista ja ennakkoluulotonta tanssia. Työpajoissa, workshopeissa, tanssijat ovat opettaneet baletin ja katutanssin liikekieltä sekä opettaneet oppijoille valmiin, näitä kahta tanssilajia yhdistävän koreografian. (Suomen Kansallisoppera ja -baletti, 2018.) Workshop-toimintaa on käytetty myös Anttilan ja Kartanonkosken koulun ”koko koulu tanssii!” -hankkeessa, jossa liikunallisuutta ja tanssillisuutta on lisätty koulun oppiaineisiin (Anttila, 2013).

Tämän tutkimuksen workshop oli luonteeltaan erilainen, sillä oppijat itse toimivat opettajina. Oppilaat tulivat opeteltavan asian luokse, eikä opettajat oppilaiden luokse, kuten aiemmin mainituissa koulun puolella toteutetuissa workshopeissa. Oppijoina tämän tutkimuksen workshopissa toimivat lasten vanhemmat ja lapset itse opettajina. Muilta osin myös tämän tutkimuksen workshop toteuttaa perinteistä työpajatoimintaa, jossa on mahdollista kokeilla jotain uutta ilman isoa henkilökohtaista panostusta pidempiaikaiseen sitoutumiseen.

4 Oppimismetodina opettajuus

Sanotaan, että asian oppii todella vasta silloin, kun sen opettaa jollekin toiselle. Tämän kansanviisauden voisi katsoa olevan koko tämän pro gradu -tutkielman kantava ajatus. Miten lapset toimivat opettajina on opetuksellisesti metodi, jota ei näe käytettävän kovin paljon kasvatuksen kentällä. Uudet opetussuunnitelmat (VASU, 2016; EOPS, 2014; POPS, 2014) kannustavat kuitenkin erilaisten opetusmenetelmien käyttöön. EOPS:ssa (2014, 28) tuodaan esille, että toiminnan esikouluissa tulisi sisältää monipuolisia työtapoja, *”joilla tuetaan lasten kasvua ja oppimista, heidän laaja-alaisen osaamisensa kehittymistä sekä vahvistetaan heidän sosiaalisia taitojaan”*.

Tanssin workshop-työskentelyssä on nähtävissä paitsi lasten opettajana toimimisen taitoja myös minun opettajuuteni keskeisiä toimintatapoja heijastuneena lasten opetustaidoissa ja opetustyyleissä. Balettitunti, jonka lapset opettivat vanhemmilleen oli kokoelma kaikkia niitä oppeja, jota tanssijat olivat syksyn aikana harjoitelleet.

Minkälaista on nykyajan opettajuus? Minkälaista opettajuus on baletin kentällä? Ja minkälaista sen tulisi olla opetussuunnitelmien valossa? Jos tanssinopetukseen sovellettaisiin samoja ohjeistuksia, kuin formaalin kasvatuksen opettamiseen, voitaisiin nähdä POPS:n ja EOPS:n sisältöjen koskevan myös tämän tutkimuksen sisältöaluetta, sillä lapset ovat esikoulu- ja alkuopetusikäisiä. Esiopetuksen toimintasuunnitelmassa kannustetaan kehittämään toimintakulttuuria kokeilemalla erilaisia työtapoja (EOPS 2014, 22). Myös perusopetuksen opetussuunnitelmassa tuodaan esille, että oppimisympäristöjen kehittämisen tavoite on muodostaa pedagogisesti monipuolinen ja joustava kokonaisuus (POPS, 2014, 29). POPS:ssa painotetaan myös oppimiskokemuksen moniaistillisuutta ja kokemuksellisuutta. Esille tuodaan myös huomio, että myös liikkuminen lisää kokemusten elämyksellisyyttä ja vahvistaa oppijan motivaatiota. (POPS, 2014, 30.)

Lapsi opettajana on tutkimuksen kentällä vähän tutkittu ilmiö. Lähimmät havainnot tämän tyyppisestä opettamisesta tulevat koulumaailmasta, jossa lapset ovat toimineet toistensa tutoreina tai kummioppilaina (kts. Veros, 2018). POPS:ssa (2014, 30) tuodaan esille draamakasvatuksen tärkeys ja oppilaan erilaisissa rooleissa toimimisen taito. Taiteelliset ilmaisukeinot ovat tie terveeseen itsetuntoon ja luovuuteen. Tärkeänä nähdään myös yhteisöllisen oppimisen työtapaa, jossa osaamista ja ymmärrystä rakennetaan yhdessä toisten kanssa. Opettajan rooli nähdään merkittävänä oppilaiden itseohjautuvuuteen kannustavien työtapojen käytössä. Oppimaan oppimisen taidot kehittyvät parhaiten, kun suunnittelu ja arviointi ovat myös osa oppilaiden työskentelyn prosessia. (POPS, 2014, 30.)

Ilman uusia kokemuksia ei voida sanoa olevan todellista oppimista. Peterson ja Kolb kirjoittavat, että ilman uusia kokemuksia ihmiset ainoastaan uudelleen yhdistelevät ja toistavat asioita, jotka jo valmiiksi tietävät. Kun avautuu uusille kokemuksille ja elää noissa hetkissä tietoisesti, voi olla avoinna oppimaan, uudistumaan ja kasvamaan. He muistuttavat, että meidän tapamme ja uskomuksemme usein kytkeytyvät päälle automaattisesti, jolloin uudet kokemukset saattavat muuttua vanhoiksi tavoiksi reagoida. Ironisesti se, mitä luulemme tietävämme voi olla isoin este uuden oppimiselle. (Peterson & Kolb, 2017) Uusien arviointi- ja työtapojen alkuun saattaminen vie usein opettajalta aiempaa enemmän aikaa.

Tämä tuli esille Blackin (2015, 174–175) tutkimuksessa eri maiden välisten arvioinnin kehittämisen työtapojen yhteenvedossa. Blackin tutkimuksen tulokset olivat vaihtelevia, mutta huomioitavaa oli, että arvioinnin lisääminen ei ollut yksinkertainen, saati yksiselitteinen tie, vaan oli paljon sidoksissa opettajaan ja oppimisympäristön kontekstiin (2015, 161–175).

Oppimisprosessista arvioinnin osa-alue on ehkä laiminlyödyin tanssinopetuksessa. Oppilaiden tulisi saada itse reflektoida oppimiaan asioita ja opettajan roolin tulisi olla ohjaajana oppimisprosessissa, ei niinkään dominoivana ohjeiden antajana. Myös EOPS:ssa (2014, 23) huomautetaan, että lapsille on tärkeä antaa toimijuuden ja osallisuuden kokemuksia ottamalla lasten omat päätökset ja toiminta mukaan arviointiprosessiin. Kun oppilaat oppivat itse arvioimaan oppimisprosessia heidän onegلمانratkaisutaitonsa kehittyvät ja toivottu oppimistulos on helpommin saavutettavissa. Arviointiprosessi voidaan jakaa Humphreyn jaon mukaisesti kuuteen alakohtaan: 1, Muistelu, mitä tunnilla tehtiin, 2, Mitä opimme tänään?, 3. Mitä meidän pitää tietää tai oppia, jotta olemme hyviä tässä tanssissa?, 4, Mitä tapahtui kehoissamme tällä tunnilla? 5, Mitkä olivat niitä asioita, joista pidin tänään tunnilla? 6, Miten voisimme parantaa tanssia, jonka opimme tänään? (Humphrey, 1987, 49–51)

Opettajusmetodin käyttönä opettajana toimimisen voisi nähdä olevan lähellä draamakasvatusta ja erilaisen roolin ottamista. Toivanen on kirjoittanut draaman oppimiseen kuuluvan kasvatuksellisia, taiteellisia, henkilökohtaisia ja kulttuurisidonnaisia näkökulmia (2010, 10). Dramaakasvatuksen ja teatterin eroja voisikin hyvin verrata tanssin ja tanssikasvatuksen eroihin – vaikka ollaan saman taiteenalan sisällä, ovat molempien päämäärät hieman erilaiset. Vastakkainasettelulle ei kuitenkaan ole tarvetta, vaan parhaimmillaan voidaan näiden taiteen eri muotojen nähdä tukevan ja kehittävän toisiaan. Kuten draamassa, myös tanssin oppimisen prosessissa sanallisuus on osa hyvää oppimiskokemusta. Humphrey (1987, 43–44) kirjoittaa, että tanssiminen on tekemällä oppimista. Tekstuaalinen lisä on kuitenkin tärkeä elementti tanssitunnilla opittaessa, sillä opettajan puhe muuttuu myöhemmin oppilaan omaksi hiljaiseksi puheeksi itselleen ja auttaa oppijaa hahmottamaan, mihin huomio on tarkoitus kohdentaa. (Humphrey, 1987, 43–44.)

4.1 Opettajien opettaja

Reflektoinnin merkitys korostuu, kun minulla tutkijana on kaksoisrooli sekä opettajana että tutkijana. Oma historiani tanssin ja baletin opettamisessa alkaa vuodesta 2006. Nyt, yli kymmenen vuoden opetuskokemuksella, on kokemusta kertynyt hyvinkin erilaisista tanssiryhmistä. Uudet pedagogiset ideat ja oivallukset ovat opettajan työn suola, mutta tanssinopetuksen kentältä tutkittua tietoa erityisesti erilaisista opettamisen metodeista ja innovaatioista toistaiseksi vähänlaisesti saatavilla erityisesti yliopistokontekstissa (vrt. tanssinopettajien ammattikorkeakoulujen tietokannat). Tarve tanssialan uudelle tutkimustiedolle onkin suuri. Erityisesti kasvatuksellisen tanssitutkimuksen tutkimustietoa on Suomesta vähän saatavilla. Tällä hetkellä suomalainen kasvatustieteellinen tanssitutkimus onkin lähes yksinomaan professori Eeva Anttilan harteilla. Ilahduttavaa kyllä, on kasvatustieteen ja tanssin yhdistäviä pro gradu -töitä tehty viime aikoina kasvatustieteen alaisuudessa. (ks. Kurola, 2018; Borchers, 2018.)

Rouhiainen, Anttila ja Järvinen (2014) ovat tuoneet esille, että suomalaisessa tanssintutkimuksessa lähes poikkeuksetta aiheen tutkijana on tanssialan ammattilainen – opettaja, tanssija tai koreografi. Tanssin tutkimus kuuluu taiteen tutkimuksen piiriin – mielestäni myös, kun kyseessä on kasvatuksellisen tanssin tutkimus, sillä kuten aiemmin jo todettu (ks. luku 2.2), ei tanssista voida irrottaa sen taiteellista puolta, vaan kasvatuksellisuus ja esteettinen puoli käyvät käsi kädessä. Myös tutkimuksessa. Tanssin tutkimus herättää kuitenkin paljon mielipiteitä sen omaleimaisuuden vuoksi. Tanssintutkimuksessa nousee esille myös lähes poikkeuksetta sen henkilökohtaisuus kirjoittajalleen, sillä tutkimuksessa kirjoittaja on usein jonkinlainen osa tutkimusaineistoa. Rouhiainen, Anttila ja Järvinen (2014) esittävät ratkaisuna ymmärtää tanssintutkimus tutkimusmenetelmänä, jossa tanssi tuottaa tutkimusmateriaalia. Heidän mielestään taiteen tutkimus pitäisikin käsittää selvitystyönä, joka mahdollistaa luovan työn tekemisen ja jonka lopputuloksena voidaan nähdä joko taideteos tai uuden taiteen tekemisen tai opettamisen menetelmä.

Opettajana minulle on aina ollut tärkeää kohdata tanssijat henkilöinä ja tuoda ja luoda oppijoiden kanssa elämyksellisyyttä ja oman tanssienergian ja -ideoiden jakamista muille. Työskentely yhdessä vanhempien kanssa on myös ollut tärkeä osa työtäni opettajana – olen pyrkinyt pitämään avoimia ovia vanhemmille vähintään kerran lukuvuodessa ja esiintymisen mahdollisuuden antaminen taidetanssin harrastajille on aina ollut minulle tärkeää. Onko yleisö sitten salissa katsomassa ja osallistumassa, vai permannolla katsomassa, ei aina ole tärkeintä. Uskon, että nähdyksi tuleminen kokemus on itsessään arvokas – ei vain pienille lapsille, vaan kaiken ikäisille tanssijoille, ihmisille, jotka ovat tehneet kovasti töitä jonkin asian eteen. On hieno tunne saada näyttää taitonsa. Taitojen näyttämisen hetki on myös pedagoginen tavoite, jota kohti työskennellä ja joka antaa rytmiä opetukseen ja koko oppimisprosessiin. Tämän tutkielman lähtökohdat voidaankin nähdä yli kymmenen vuoden työn kehityksenä.

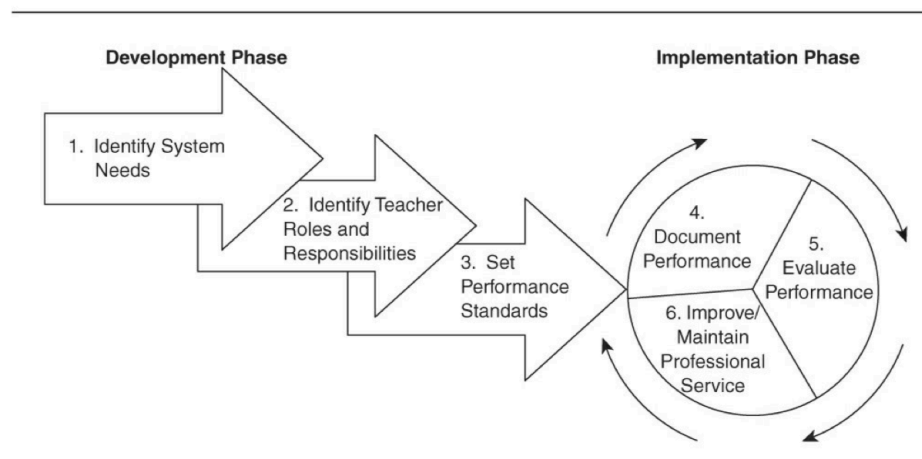
4.2 Opettajan itsearviointi

Opettajan itsearviointitaito on tärkeä osa opettajan työnkuvaa. Itsearviointi on mahdollisuus kehittää opettajan työtä – sen sisältöjä, toimintatapoja ja ajattelumalleja. Tanssinopettajan työ on usein yksinäistä, varsinkin jos opettajan työtä ei seurata aktiivisesti työpaikan esimiehen tai muun tahon kautta, tai jos työlle ei ole selkeitä suunnitelmia tai tavoitteita. Stronge on pohtinut, että itsearviointi on tärkeää, sillä opetuksen syvin sisällys on opettamisessa ja oppimisessa ja että yhteys opettajan ja oppijan välillä toimii parhaiten, kun opettaja on tehokas omassa työssään (2011, 2). Hänen mielestään tehokas opettaja on myös opettaja, joka pystyy tarkkailla omaa toimistaan ja vaikuttamaan siihen (Stronge, 2011, 2). Eopsissa (2014, 22) muistutetaan, että aikuisten on huomioitava oma tapansa toimia ja olla vuorovaikutuksessa muihin, sillä heidän mallinsa välittyy lapsille. Eopsissa myös todetaan, kuinka järjestelmällinen itsearviointi ja toiminnan kehittäminen tulisi olla osa esiopetuksen arkea (EOPS 2014, 22).

Tässä tutkimuksessa aikuisen rooli välittyy lapsille hyvin konkreettisesti opettajuuden eri tapojen, asenteiden ja tyylien kautta. Opettajana toimiessaan lapset peilaavat oman

opettajansa tapaa puhua, eläytyä, saada oppilaiden huomio. Suuressa osassa on myös oman opettajan opetustilanteissa käyttämä kieli ja kielikuvat. Stronge on kehittänyt mallin, jolla voi tarkastella opettajan itsearviointia. Hän tuo esille, että parhaan näkemyksen opettajan arviointiin tuo erilaisten arviontitapojen yhteiskäyttö. Hän kertoo, että opettajalla on mahdollisuuksia realistisempaan arviointiin, mikäli hänellä on käytössä useampia erilailla kerättyjä aineistoja opetustapahtumista. Kun käytetään useampaa erilaista tietojenkeräysmenetelmää, validiteetti ja hyödyntämisprosessi paranee dramaattisesti. (Stronge, 2011.) Opettajan arviointivaiheet voidaan jakaa kuuteen osaan. 1, Määritellään tarpeet 2, Määritellään opettajan roolit ja vastuut 3, Asetetaan suoritukset tasot 4, Dokumentoidaan suoritus 5, Arvioidaan suoritus 6, Parannetaan tai pidetään yllä ammattimainen palvelu. Ensimmäiset kolme vaihetta muodostavat rakennusvaiheen, kohdat 4. – 6. Taas toteutusvaiheen. (Stronge, 2011.) (kts. Kuva 1) Myös Kolbin kokemuksen oppimisen malli sopii tämän tapaisen tutkimuksen käsittelyyn. Kolbin mallissa oppimisprosessi nähdään kehämäisinä sykleinä, joissa opetustapahtuma on jatkuvasti kehittyvä ja syventyvä prosessi (1984, 42). Kolbin mallissa on neljä vaihetta: 1, Välitön omakohtainen kokemus luo perustan oppimiselle. 2, Kriittinen pohdiskelleva havainnointi eli reflektointi korostaa ilmiön eri näkökulmien pohdintaa. 3, Abstraktissa käsitteellistämisvaiheessa pyritään kurinalaisen, systemaattisen ajattelun kautta muokkaamaan vanhoja ja luomaan uusia malleja, käsitteitä ja teorioita. 4, Aktiivisen ja kokeilevan toiminnan vaiheen tarkoitus on testata malleja sekä kokemuksista, pohdinnoista ja teorioista tehtyjä päätelmiä käytännössä. Ydinajatuksena on prosessin vaiheiden välille syntyvät ulottuvuudet – abstrakti ja konkreettinen ulottuvuus. (Kolb, 1984, 41–42.)

Figure 1.1 Goals and Roles Evaluation Model



SOURCE: The Goals and Roles Evaluation Model is reprinted with permission from James H. Stronge.

Kuva 1. Strongen (2011) määrittelemä itsearviointin kuvaaja.

5 Workshopin balettitunti

Taulukossa 1 on kuvattu workshopissa tehdyn balettitunnin sisältöä ja harjoiteltavia osalueita. Tanssitunti sisälsi 14 erilaista tanssisarjaa. Lasten alkeisbalettitunnin rakenteen mukaisesti aloitimme lattialla erilaisilla vartaloa vahvistavilla ja koordinaatiota, kehonhahmotusta ja liikkuvuutta lisäävillä sarjoilla. Näitä lattiasarjoja oli kolme kappaletta. Siirryimme tämän jälkeen balettitangolla tehtävien sarjojen pariin. Myös tankosarjoja oli kolme kappaletta. Juomatauko seurasi näitä alun sarjoja, minkä jälkeen jatkoimme keskilattiatyöskentelyyn. Keskilattialla harjoittelimme ja teimme kolme erillistä sarjaa. Tanssitunnin rakenteen mukaisesti siirryimme seuraavaksi vielä salinpoikki etenevien harjoitusten pariin. Teimme neljä erilaista liikkuvaa sarjaa ja lopetimme tunnin niaus- ja kumarrussarjaan.

Tässä tutkimuksessa balettitunnin rakenne on rakennettu yhdistelmäksi lastentanssin ja baletin tekniikan harjoituksia. Tarkoituksena on ollut luoda balettitunti, jossa harjoitellaan laajasti baletin ja tanssitekniikan sisältöjä. Balettitunnin tekniikka ei pohjaa yksinomaan mihinkään tiettyyn klassisen baletin tekniikan alalajiin, vaan siinä on pyritty käyttämään neutraalia opetustapaa, joka hyödyntää yhtä lailla erilaisten tekniikoiden osa-alueita, mutta pääpainona on yksinkertaisen perustekniikan oppiminen. Balettipedagogi Minna Stenvall on kuvaillut käyttävänsä samantapaista lähestymistapaa opetuksissaan (2007, 30).

Baletin sarjat noudattavat yleistä balettitunnin kaavaa – tosin muotoiltuna lasten esibalettiin sopivaksi. Tutkimuksen balettitunti on aloitettu nilkkojen lämmittelyllä. Balettioppilaan on tärkeä oppia tunnistamaan nilkan liikkuminen sekä harjoittaa lukuisia nilkan lihaksia. Balettitunnin toisena sarjana on tehty tähtien keruu -sarja, joka on alkeisharjoitus sormien ja ranteen baletin asentoa varten. Lisäksi tähtisarjassa on harjoiteltu keskivartalon tuen hahmottamista selän päälle pyörähtävien liikkeiden avulla. Joustosarjassa tehdään erilaisia liikkuvuutta lisääviä liikkeitä erityisesti jalkojen osalta. Joustosarjassa tulee venytystä lähentäjille, loitontajille, takareisille, lonkankoukistajalle, selälle sekä kyljille. Lisäksi sarjassa harjoitellaan loppupuoella kehonhahmotusta ja

keskivartalon kannatusta. Kaikissa alun sarjoissa on pyritty huomioimaan lasten iän mukainen pedagogiikka ja haettu mielikuvia lapsille sopivasta satumaailmasta.

Baletin tankotekniikan tanssisarjoissa on nähtävissä baletin alkeistunnin Vaganova-metodin suosittelmien tanssisarjojen vaikutusta (ks. Laristo, 1988; Karsavina, 1962, 9–20; Kostrovitskaia, 2008, 24–25). Workshopin balettitunnilla on käytössä baletin jalkojen perusasunnoista asennot I–III (ks. Kuva 3). Baletin jalkojen viisi asentoa on alunperin esitellyt Pierre Beauchamps noin vuonna 1701 Chujoy (1980, 258). Asennot ovat pysyneet samoina näihin päiviin asti. Käsien asunnoista käytössä ovat preparation-asento sekä käsien asennot I ja III. Balettitunnin plié-sarjassa keskitytään lämmittämään kehoa tulevia sarjoja varten ja harjoitellaan jalkojen sulavaa ja pehmeää liikkuttamista. Tendu-sarjassa jalan lihakset ovat pääasiassa suorana ja sarjan yhtenä tärkeänä tarkoituksena on valmistaa kehoa aukikierron käyttöön koko balettitunnilla. (ks. Kostrovitskaya & Pisarev, 1995, 41). Tankosarjoista viimeisenä on tehty venytyssarja, jonka tavoitteena on nimensä mukaisesti venyttää erityisesti jalkojen sekä selän lihaksia.

Tanssitunnin alkeistaso on huomioitu mm. Kimmerlen ja Côté-Laurencen (2003, 150-154) esille tuomilla helpon tanssiharjoituksen elementeillä. Tunnilla on kerrattu samoja askelia, pidättäytytty helpoissa liikkumisen muodoissa, tehty yhtäaikaan muiden kanssa, liikuttu kaikki pääsääntöisesti samaan aikaan ja samaan suuntaan (poikkeuksena Jaakko Kulta-sarja, jossa on harjoiteltu kaanonissa toimista). Musiikin osalta on suosittu musiikkejä, joissa on selkeä, tasainen ja melko hidas rytmi. Tanssiliikkeet ovat olleet pitkissä jaksoissa, eivätkä ole vaihtuneet nopeasti toisiin liikkeisiin. Karsavina (1962, 64) tuo esille, että hyvässä harjoittelussa on vaihtelevaisuutta eikä samoja lihaksia rasiteta liikaa peräkkäin. Tämän ajatus on kulkenut pitkin tanssitunnin suunnittelua ja toistoja on tehty samantapaisista liikkeistä välillä liikemuotoja ja liiketapoja vaihdellen.

Jaakko Kulta -sarjassa harjoiteltiin erityisesti kaanonissa tanssimista. Vaikka Kimmerle ja Côté-Laurence (2003, 152) kehottavat alkeistanssitunnin sisällössä suosimaan yksittäisten taitojen harjoittelua ennemmin kuin pidempiä sarjoja, on mielestäni kuitenkin tärkeää opetella jo alusta alkaen muistamaan ja hahmottamaan, että tanssi koostuu useasta pienestä

taidosta, jotka sanojen tapaan muodostavat tanssin lauseen, sen kokonaisuuden. He myös tuovat esille, kuinka yksin tanssimisen sijaan olisi suositeltavaa toimia ryhmässä. Tämä heidän huomionsa otettiin huomioon, ja vaikka lapset toimivat yksin opettajana, niin tanssisarjat tanssittiin aina yhdessä ja yhtäaikaaisesti.

Sur-le-cou-de-pied-sarja oli tämän tanssitunnin teknisesti vaikein tanssisarja. Sarja sisälsi haastavuutta erilaisten tasapainojen, musikaalisuuden sekä tanssisarjan pituuden muodoissa. Hyppysarjassa tehtiin 64 changement-hyppyä. Changement-hyppyissä jalkojen tulee vaihtaa paikkaa lähellä toisiaan ilmalennon loppuuhetkenä (Kostrovitskaya & Pisarev, 1995, 193–194). Hyppysarjan pedagogisena tarkoituksena on lisätä hyppyvoimaa sekä saada pulssia kohotetuksi. Balettiteknisesti monet ovat sitä mieltä, että ennen changement-hyppyjä tulisi harjoitella yksinkertaisempia hyppyjä (saute). Tämän ryhmän kanssa olimmekin siirtyneet tähän haastavampaan hyppyyn vasta tammikuun alusta, jolloin tanssijat olivat jo saaneet harjoitusta hyppimisestä, kun syksyn aikana olimme harjoitelleet samantapaista hyppyä, mutta ilman jalkojen vaihtamista. Tunnilla on hyppyjen osalta huomiota myös Cecchetti-metodin ohjeita (Cecchetti, 1997).

Tunnin loppupuolella siirryimme salin poikki liikkuvien tanssiaskelten harjoittamiseen. Harjoittelimme valssiaskelta pari kerrallaan diakonaalista liikkuen. Harjoituksessa on tärkeää oppia myös, millä musiikin iskulla seuraavana jonossa oleva tanssijapari lähtee liikkeelle. Valssiaskelen harjoittelu on mielestäni tärkeä taito jo senkin takia, että suuri osa musiikista on neljällä jaollista, jolloin tottuminen myös valssin kolmijakoisuuteen kasvattaa musiikillista ymmärrystä. Lisäksi on hyvä huomioda, että valssiaskleet kuuluvat isona osana baletin (sekä klassikoiden, että nykykoreografioiden) liikekieleen. Chainessa harjoitellaan pyörien liikkumista. Pyörivä liike on myös hyvää harjoitusta kehon proprioseptiselle aistille. Pyörimiseen on myös hyvä tottua lapsesta asti, sillä erilaiset piruetit ovat edistyneempien tanssijoiden perusliikkumistaitoja. Tipijuoksu on lasten opetuksessa käytetty ilmaisu, jolla tarkoitetaan puolivarpailla juoksua nopeasti salin poikki (pas de bourrée couru). Nopeaa tekniikkaa tulee pitää yllä lapsesta asti, jottei herkkyykskausi nopean liikekielen oppimiseen mene ohitse (ks. Stenvall, 2007)

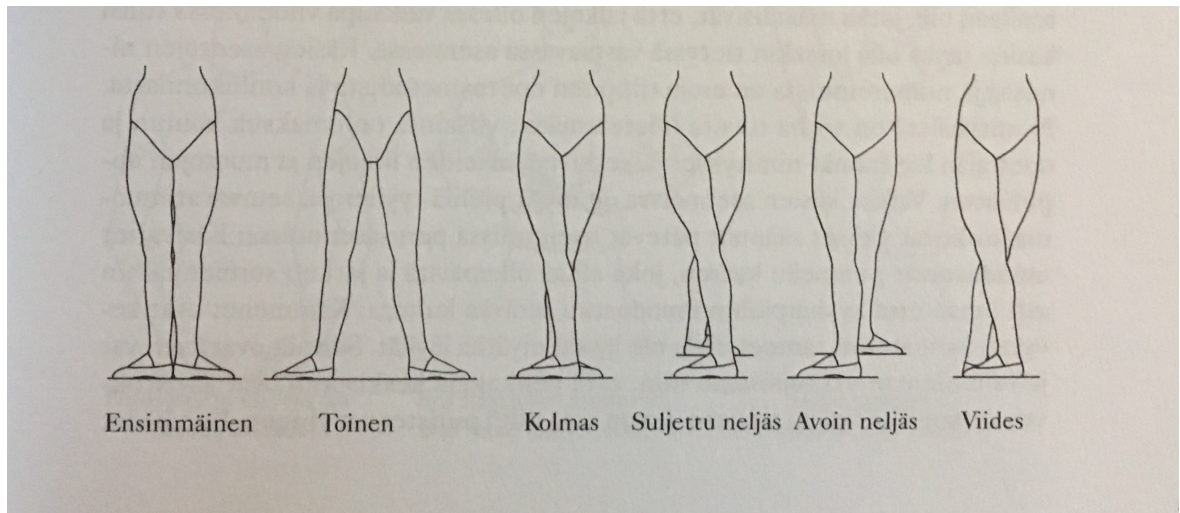
Grand Jete on lähes kaikissa balettiteoksissa näkyvä upea hyppy, jossa tanssija hyppää spagaattiin ilmassa. Grand Jete:tä tekevät sekä mies- että naistanssijat ja se vaatii venyvyyden lisäksi myös hyvää ponnistusvoimaa ja hypyn ajoitusta. Alkeistasolla hypyn harjoittelu on pääasiassa oikean ponnistuksen ja oikean ajoituksen harjoittelua. Karsavina (vuosi 68–82) on avannut isoihin hyppyyhin tarvittavia taitoja laajasti ja tarkasti.. Hypyssä tarvittavia taitoja, hypyn askellukseen, plién käyttöön, vartalon ylösvetoon, oikeaan hengitysrytmiin ja käsien käyttöön on kuitenkin tutustuttu baletin workshopissa osana muita tanssisarjoja. Tunnin lopetuksena on tradition mukaisesti niiaus ja kumarrus. Kiitoksen harjoittelu on pääasiassa tapakasvatusta, mutta toki kiitos on myös taito, jota tarvitaan lavalla esityksen jälkeen kiitos suoritettaessa.

Taulukko 1 Tanssitunnin sarjojen sisällöt

	Tanssitunnin osuus	Tanssisarja	Opeteltava taito
1	Alkuharjoitus	Nilkkasarja	Nilkan ja jalkaterän työskentely
2	Alkuharjoitus	Tähtisarja	Sormien ja ranteiden työskentely sekä keskivartalon tuki
3	Alkuharjoitus	Joustosarja	Vartalon liikkuvuuden lisääminen
4	Tankoharjoitus	Plié	Jalkojen lihasten vahvistus
5	Tankoharjoitus	Battement tendu	Jalkojen lihasten vahvistus
6	Tankoharjoitus	Venyttyssarja tangolla	Vartalon liikkuvuuden lisääminen
7	Keskilattiaharjoitus	Jaakko Kulta	Kaanon-harjoitus – musiikin kuuntelu
8	Keskilattiaharjoitus	Sur le cou-de-pied -sarja	Tanssisarjan muistaminen, tasapainotaidot
9	Keskilattiaharjoitus	Hyppysarja – 64 hyppyä	Hyppyvoiman harjoittaminen
10	Salin poikki liikkuva harjoitus	Valssiaskel	Valssiaskeleen harjoittelu, musikaalisuus
11	Salin poikki liikkuva harjoitus	Chaine	Pyörivän Chaine-liikkeen harjoittelu
12	Salin poikki liikkuva harjoitus	Tipijuoksu	Nopean jalkatekniikan harjoittelu
13	Salin poikki liikkuva harjoitus	Grand Jete	Ison spagaatti-hypyn harjoittelu
14	Tunnin lopetus	Niius/kumarrussarja	Kiitoksen esittäminen tanssillisesti, tapakasvatus

Kimmerle, & Côté-Laurence (2003, 149-150) huomauttavat, että usein paras tuntisuunnitelma tulee yhdistelmistä erilaista tietotaitoa. Ainoastaan yhden tietyn opintosuunnitelman käyttäminen tunnin pohjana tai hetken tunnelman mukana meneminen ei luo vakaata pohjaa opetukselle. Sisällön pitää pohjautua tanssiryhmän havainnointiin, tanssijoiden kehitykseen sekä tanssimateriaalin laajaan tietoisuuteen. Tässä tutkimuksessa tanssitunti on suunniteltu lapsiryhmän taitotason mukaisesti. Workshopiin osallistuneiden aikuisten taitoja ja luonnetta, ei ole pystytty ottamaan etukäteen huomioon, mikä onkin osa workshop-toimintaa aiemmin tuntemattoman oppilasryhmän kanssa. Kuten Kimmerle, & Côté-Laurence (2003, 151–158) tuovat esille, on kaikenikäisillä aloittelijoilla kuitenkin paljon yhteistä. Fyysiset ominaisuudet, perusliikkumistaidot, tanssitaidot sekä oppimisvalmiudet yhdessä määrittävät tanssinoppimisen valmiudet (Kimmerle, & Côté-Laurence 2003, 157).

Alkeistunnin tanssitaitojen osa-alueita voidaan nähdä olevan 1, karkeamotoriset liikkeet ennemmin kuin hienomotoriset liikkeet, 2, yhden nivelen liikkeet ennemmin kuin useamman nivelen yhtäaikaista liikkeet, 3, staattisten liikkeiden opettelu ennemmin kuin liikkuvien liikkeiden opettelu, 4, Yksi liiketapahtuma kerrallaan ennemmin kuin useampi liiketapahtuma samaan aikaan, 5, vapaa liikkuminen tilassa ennemmin kuin tilaohjeiden mukaan liikkuminen, 6, pieni kontrolli ennemmin kuin suuren tarkkaavaisuuden vaatiminen liikkeiden suorittamisessa, 7, oman tempon mukaan liikkuminen ennemmin kuin tarkkojen musikaalisten iskujen mukaan toimiminen. (Kimmerle, & Côté-Laurence 2003, 152.) Näitä huomioita on hyödynnetty myös tämän tutkimuksen alkeistunnin suunnittelussa ja toteutuksessa. On kuitenkin huomioitava, että workshopin tanssisarjat ovat pääsääntöisesti musiikkiin tarkasti sidottuja – ainoana poikkeuksena diakonaalista liikkuvat sarjat, joissa on ollut enemmän yksilön vapautta liikkua musiikin tahdissa.



Kuva 2. Baletin jalkojen baletin perusasennot (Hammond, 2006, 35).

6 Tutkimuskysymykset

1. Minkälaisia kokemuksia lapsilla on opettajan roolissa toimimisesta?
2. Miten lasten opettajana toimiminen kuvaa ryhmän opettajan pedagogikkaa?
3. Minkälaisia kokemuksia vanhemmilla on lapsista opettajina?

7 Toimintatutkimus

Tutkimuksen perustana oli ajatus saada tietoa lasten toimimisesta opettajana vanhemmilleen. Balettitunti opetuksen alana toi kiinnostavan lisäelementin yhdistäen tutkimukseen myös taiteen tutkimuksen komponentteja.

Tässä tutkimuksessa minun roolini tutkijana ja opettajana oli antaa mahdollisuus lapsille toimia opettajina. Lasten opettajana toimiminen oli keino myös minulle peilata omaa opettajuuttani sekä nähdä oppilaani erilaisessa roolissa, kuin normaalisti tanssitunnin puitteissa. Tärkeää itselleni oli tiedostaa oma kaksoisroolini ja sen vaikutus tutkimuksen suunnitteluun, kulkuun sekä analysointiin. Minun suhteeni lasten opettajana toimimisen ideologiaan on keksijän rooliin verrattava. Olen monin tavoin kytköksissä tässä tutkimuksessa ja tiedostan, että lähes kaikin eri tavoin tarkasteltuna on tulokset yhteydessä minun henkilökohtaiseen toimintaani opettajana ja kasvattajana. Kaksoisroolin toisena puolena on kuitenkin myös mahdollisuus ymmärtää prosessia ja edesauttaa tämän tapaisten interventioiden tekeminen ja kokeilu.

Tanssikasvatuksen kentältä olen poiminut mielestäni perustellut osa-alueet suoritettavaksi tanssin workshop-tunnilla. Opettajana keskityn arvioimaan omaa toimintaani Strogen (2011) mallin mukaisesti ja pohtimaan formaalin kasvatuksen opetussuunnitelmien valossa lasten opettajana toimimisen opettamisstrategiaa. Petersonin ja Kolbin (2017) ajatusmaailma uusista ideoista ja oppimisesta vain uuden toiminnan kautta on tutkimuksen keskeinen argumentti sen tarpeellisuuden puolesta.

7.1 Tutkimusmenetelmät

Tanssijoiden kanssa oli keskusteltu opettajana toimimisesta ja harjoiteltu opettamista jo aiemmin, ennen tanssin workshopia pidetyillä balettitunneilla. Harjoituskertoilla oli jaettu myös jokaiselle opetettavat baletin tekniikkasarjat. Workshop-päivänä oli useampi tanssijoista sairaana, joten tanssijat saivat viime hetkellä ennen workshopia opetettavakseen vielä lisää tanssisarjoja niin, että monilla oli opetettavanaan kaksi eri tanssisarjaa.

Tanssikasvatusta on tutkittu verraten vähän erityisesti nuorten tanssijoiden osalta. Tutkimuksen teoreettinen pohja tukeutuukin osin draamakasvatuksen tutkimuksiin. Tanssikasvatuksen teoriaa on hyödynnetty niiltä osin, kuin se sopii esi- ja alkuopetusikäisten lasten tanssikasvatukseen sovellettavaksi.

Tapaustutkimuksessa on tärkeää rajata, mitä kaikkea tapaukseen liittyy, kuten Eriksson ja Koistinen (2014, 1–2) ovat tuoneet esille. Tutkimuskysymykset nousivat tässä pro gradu -tutkimuksessa paljolti aineiston pohjalta. Tutkimuskysymykset keskittyivät opettajuuteen ja workshop-työskentelyyn lasten ja aikuisten silmin tarkasteltuna. Aineistolähtöinen analyysi antaa tilaa rakentaa tutkimuksen kysymyksiä ja tutkimuksen hypoteeseja yhtä aikaa aineiston käsittelyn kanssa. Toimintatapana tämä antaa sekä mahdollisuuksia että haasteita. (Eskola ja Suoranta, 1998, 15). Tutkijana pystyn imeytymään tutkimuksen virtaan ja antaa kiinnostavien ja keskeisten käsitteiden nousta esille työn edetessä – haasteena on pitää rajaus selkeänä, jottei tutkimus leviä liian laajaksi, sillä kuten Eskola ja Suoranta (1998, 15) varoittavat, ei laadullinen aineisto ikinä lopu.

Tätä tutkimusta varten oli tehty alustava, pienempimuotoinen harjoitustutkimus helsinkiläisessä päiväkotiryhmässä syksyn 2017 aikana, jolloin tutkijana pääsin testaamaan videointia ja lasten haastattelua etukäteen. Harjoitustutkimuksesta nousseita huomioita käytettiin apuna tämän tutkimuksen pohjan laadinnassa.

Tutkimuksesta tuli paljon erilaista tietoa monessa eri muodossa. Erityyppisiä aineistoja on kohdeltava eri tavoin. Tanssin workshopin videomateriaali toimi tutkijalle isona apuna, sillä näin ollen tiettyyn hetkeen voi palata myöhemmin uudestaan. Videolle on tallennettu myös vanhempien alkuhaastattelu, itse tanssin workshop sekä lasten workshopin jälkeinen keskustelu ja piirustustehtävän aikana käyty keskustelu. Haastatteluvideot litteroin, workshopin video toimi pääasiallisesti tutkijan apuna helpottaen tilanteisiin palaamista ja analysointia. Video toimi myös tyutkijan oman opettajuuden reflektoinnin materiaalina. Workshopista on olemassa myös tutkijan omia havaintoja, jotka toimivat analysoitavana materiaalina. Coe (2002, 498) tutki omassa tutkimuksessaan tanssin kielellistämisen haasteita. Hän tuo artikkelissaan esille sen, kuinka videolta itsensä tarkastelu tuotti haasteita. Itsensä näki aluksi enimmäkseen negatiivisissa valossa. Omana itsenä oleminen tilanteessa oli haastavaa myös siksi, että samaan aikaan oli oma roolini olla sekä opettaja, havainnoija että tutkija. Tähän tilanteeseen olen itse onneksi aloittelevana tutkijana päässyt tutustumaan jo aiemmin, sillä olen tehnyt videotutkimusta myös aiemmin. Olen tottunut näkemään itseni videolta ja huomioimaan, että samanaikaisesti voi olla useampia eri rooleja, joiden välillä tulee pujotella.

Heikkinen (2007, 36) on arvostellut koko toimintatutkimuksen käsitettä. Hänen mukaansa toimintatutkimusta ei voi täysin liittää laadullisiin tutkimusmenetelmiin, koska toimintatutkimuksessa voidaan käyttää myös määrällisiä tiedonhankintamenetelmiä. Hänen mukaansa toimintatutkimus ei edes ole varsinaisesti tutkimusmenetelmä, vaan ennemminkin lähestymistapa tai asenne, jossa tutkimus on osa toiminnan kehittämistä.

Tutkimusmenetelmänäni olivat lomakkeen lisäksi haastattelu ja havainnointi. Haastattelin lapsia ja aikuisia kysellen heidän käsityksistään opettajuudesta ja tanssin workshopista puolistrukturoidun haastattelun eli teemahaastattelun hengessä. Teemahaastattelussa haastattelu kohdistuu ennalta valittuihin teemoihin, mutta teemahaastattelussa ei ole tarkasti määritelty kysymysten muotoa tai esittämisjärjestystä (Hirsjärvi ja Hurme 2015, 16–19).

Aikuisten ryhmähaastattelun kesto oli kokonaisuudessaan noin 15 minuuttia. Puolistrukturoidun haastattelun mukaisesti käytin etukäteen pohdittuja haastattelukysymyksiä, mutta annoin tilanteessa haastateltaville mahdollisuuden vaikuttaa haastattelun etenemiseen. Ryhmähaastattelun hyvänä puolena voidaan nähdä informaation saaminen yhtä aikaa useammalta henkilöltä. Haastattelu tehtiin ennen tanssin workshopia ja samaan aikaan lapset olivat toisessa tilassa odottamassa workshopin alkamista. Tämä tilanne, jossa vanhemmat ja lapset ovat saapuneet paikalle samaan aikaan ja jossa toiset joutuvat odottamaan toista, vaikutti osaltaan päätökseen valita ryhmähaastattelu yksilöhaastattelujen sijaan. Tarkoituksena oli tehdä aikataulullisesti tutkimuspäivästä mahdollisimman sujuva sekä kompakti ja näin madaltaa kynnystä tutkimukseen osallistumiseen. Ryhmähaastattelun tarkoitus oli myös olla keskustelunomainen aloitus workshopia varten, joten ryhmänä toimiminen oli hyvä valinta, auttaen aikuisia myös rentoutumaan ennen workshopia, jota osa vanhemmista selvästi jännitti. Haastattelun nauhoitus toteutettiin puhelimella videoiden. Ennen haastatteluaineiston analyysia, litteroin haastatteluaineiston tekstimuotoon. Aineiston litteroinnilla pyrin lisäämään analyysin läpinäkyvyyttä sekä mahdollistamaan tulkintojen ja uudelleen analysoimisen, samalla lisäten tutkimuksen validiteettia, kuten Nikander (2010, 433) on suositellut.

Lasten ajatusten kuulemista varten aineistonkeruumenetelmäksi valikoitui myöskin haastattelu. Alkuhaastattelu kesti 13 minuuttia ja piirustustehtävän yhteydessä tehty loppuhaastattelu yhteensä 25 minuuttia. Haastattelussa on Ruusuvuoren ja Tiittulan (2009, 13) mukaan kyse haastattelijan ja haastateltavan välisestä keskustelusta ja vuorovaikutuksesta. Haastattelu syntyykin näiden osapuolten välisenä yhteisen toiminnan tuloksena (Ruusuvuori & Tiittula, 2009, 13). Haastattelu on joustava tutkimusmenetelmä, joka mahdollistaa kysymysten toistamisen ja vastausten tarkentamisen tiedonantajan kanssa (Tuomi & Sarajärvi, 2006, 75). Lasten kanssa haastattelun tukena oli myös tehtävänä piirtää tanssin workshopista merkittävä hetki oman aikuisen kanssa. Haastattelukysymykset olivat lasten ryhmähaastattelussa puoliavoimia, aivan kuten aikuistenkin alkuhaastattelussa. Haastattelu korostaa vastaajan subjektiivisuutta ja aktiivisuutta merkityksen luojana (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2000, 192). Kysymykset kohdistuvat haastateltavien omiin kokemuksiin ja menetelmä sopii käytettäväksi erityisesti

silloin, kun tarkoituksena on selvittää minkälaisia merkityksiä tutkittavat antavat tietyille ilmiölle tai asialle. (Hirsjärvi & Hurme, 2006, 47.)

7.2 Tutkimuksen toteutus

7.2.1 Tutkimuksen aineisto

Aineistonhankintametodit olivat tässä tutkimuksessa laajat. Aineistonhankinta sisälsi lasten haastattelua, aikuisten ryhmähaastattelun, aikuisten kirjallisen kyselyn, tutkijan osallistuvan havainnoin sekä tanssin workshopin videoinnin. Lisäksi aineistoa hankittiin myös niiltä tanssitunneilta, joilla opettajana toimimista ja tanssisarjoja harjoiteltiin.

Tanssituntia ennen haastattelin tutkimukseen osallistuvia aikuisia puolistrukturoidun ryhmähaastattelun hengessä. Tutkimustani varten hankin aineiston itse. Tutkimusaineisto kerättiin opettamani lasten balettiryhmän tanssijoiden keskuudesta. Kaikki ryhmän 15 tanssijaa saivat luvan osallistua tutkimukseen. Itse tutkimuspäivänä oli paikalla 9 tanssijaa ja heidän huoltajansa. Kaikki tanssijat olivat tyttöjä ja he olivat iältään 6–8-vuotiaita. Etukäteen oli määritelty, että jokaiselta tanssijalta olisi mukana 1 huoltaja.

Tutkimusaineisto hankittiin tammikuuisena lauantaina vuonna 2018. Kevätkauden alusta asti olimme kerranneet opetettavia balettisarjoja, joita suurin osa tanssijoista oli tehnyt jo syyslukukauden puolella. Koin tärkeäksi, että tanssijat osaavat balettisarjat mahdollisimman hyvin. Oli tärkeää myös, että he olivat kuulleet minun opettavan sarjoja useamman kerran, jotta he osaisivat tanssitekniikan hyvin ja pystyisivät verbalisoida opetettavia seikkoja eteenpäin opettajina toimiessaan. Tanssitunnilla yksi lapsi kerrallaan tuli muun ryhmän eteen näyttämään, selittämään ja opettamaan vuorossa olevan balettituntisarjan. Lapset tanssivat aikuisten kanssa yhdessä tanssisarjojen aikana. Tanssitunti kesti workshop-tilanteessa noin 75 minuuttia. Lasten ollessa balettitunnilla ilman aikuisia, on pituus 60 minuuttia. Tutkimusasetelma ja opettajana toimiminen siis pidentä tanssituntia 15 minuutilla. Karsavina (1962, 67) on tuonut esille, että yhden tunnin

pituinen¹⁰ balettitunti on sopiva nuorille tanssijoille, jotta he jaksavat keskittyä opeteltaviin perusasioihin.

Stake (1995) tuo esille, että tapahtumaympäristö on osa tapaustutkimusta ja se vaatii määrittelyä. Hänen mukaansa voidaan puhua tapahtuman näyttämöstä ja tämä tapahtumaympäristö myös vaikuttaa siihen, ketkä kaikki henkilöt tapaustutkimukseen liittyvät (Stake:n 1995 mukaan, Eriksson & Koistinen, 2014, 8¹¹). Tanssin workshop-tutkimuksessa määritelmä tapahtumaympäristöstä näyttämönä sopii erityisen hyvin, kun tutkimus itsessään pohjautuu näyttämötaiteen opettamiseen. Tapahtumaympäristönä toimi Tanssilan tanssikoulun tilat Helsingin Metsälässä. Lapset ovat tanssikoulun nuorimman edustusryhmän, Zirkonien¹² oppilaita.

Aikuiset tutkimuksessa olivat iältään 26–42-vuotiaita. Kolme vanhemmista oli miehiä, kuusi naisia. Yhdellä vastaajista oli balettikokemusta yhden vuoden ajalta, yhdellä yli kolmen vuoden ajalta. Muilla vastaajilla ei ollut aiempaa kokemusta baletista.

7.2.2 Tutkimuksen eettisyys

Tutkimukseen pyydettiin lupaa tanssijoilta itseltään sekä heidän huoltajiltaan ennen tutkimuksen suorittamista. Vanhempien lupa anottiin kirjallisesti ja lapsilta suullisesti. Dockett, Perry ja Kearney (2012, 804) muistuttavat, että lapsilta itseltään on tärkeä myös kysyä haluavatko he olla osa tutkimusta, vaikka laillisesti huoltajan suostumus onkin riittävä. Tämän tutkimuksen erityislaatuisuus toi mukanaan tutkijalle monia eettisiä ja pedagogisia аспекteja huomioitavaksi. Workshop-tilanne oli esiintymisen kaltainen kokemus ja monelle lapselle (ja aikuisellekin) jännittävä hetki. Eräs tanssiryhmän

¹⁰ Isommille tanssijoille Karsavina suosittelee 1,5 – 2 tunnin balettiharjoituksia (1962, 67).

¹¹ Tässä on käytetty toisen asteen lähdeviittausta, sillä alkuperäistä teosta ei ole Suomen tietokannoista eikä verkkojulkaisuna saatavilla.

¹² Oppilaat on valittu tanssiryhmään erillisen hakutilaisuuden kautta, jossa on tarkasteltu heidän musikaalisuuttaan, liikkuvuuttaan sekä tanssillista motivaatiota. Tanssijat harjoittelevat kerran viikossa nykytanssia ja showtanssia (60min) sekä kerran viikossa klassista balettia (60min), lisäksi heillä on esitysharjoitukset (30min). Tanssijat leireilevät, kilpailevat ja esiintyvät Suomessa erilaisissa tilaisuuksissa lukuvuoden aikana..

nuorimmista jäsenistä ei uskaltanut paikan päälle tutkimuspäivänä, sillä opettajana toimiminen vieraille aikuisille tuntui liian jännittävältä.

Tanssitunti videoitiin ja tutkijana olin mukana tutkimustilanteessa. Toimin tanssitunnin ajan osallistuvan havainnoijan roolissa, sillä osa lapsista kaipasi pientä apua tunnin aikana. Tanssitunnin jälkeen tutkimukseen osallistuneet aikuiset täyttivät kyselylomakkeen, jossa selvitettiin aikuisten ajatuksia tanssitunnin eri aspekteista. Vanhemmilla oli myös mahdollisuus ottaa kyselylomake kotiin mukaansa. Aikuisten täyttäessä lomakkeita keskustelimme lasten kanssa omassa rauhassamme toisessa huoneessa tanssitunnin opettamiseen liittyvistä mielteistä. Keskustelun tukena oli tehtävänä piirtää itsensä ja oma vanhempansa oma valitsemassaan tanssitunnin tärkeässä hetkessä.

7.2.3 Tutkimusaineiston analyysi

Stake (1995, 3) jakaa tapaustutkimukset kolmeen tyyppiin. Jakoon vaikuttaa tapauksien lukumäärä, tapauksen luonne, tavoitteet ja tutkimukseen liittyvät perusolettamukset. Staken jaottelun mukaisesti tanssin workshopia käsittelevää tutkimus voitaisiin nähdä ”itsessään arvokkaana tutkimuksena”, englanniksi ”intrinsic case study”. Itsessään arvokkaan tutkimuksen voidaan nähdä olevan kyseessä silloin, kun tutkijan kiinnostuksen kohteena on erityisesti tietty, ainutlaatuinen tapaus. (Stake:n 1995, 3, mukaan, Eriksson & Koistinen, 2014, 8.¹³)

Pro gradu -tutkielmani on analysoiva interventiotutkimus. Tapaustutkimuksen pohjimmaisena tarkoituksena on tuottaa uusia teoreettisia ideoita, käsitteitä ja hypoteeseja. Tutkimus lähti liikkeelle halusta ja ajatuksesta tehdä jotain erilaista. Tutkimus liikkuu kasvatuksen kentällä – taidekasvatus ja liikuntakasvatus ovat keskeisessä osassa tutkimuksen taustaa. Tanssikasvatus on aihealue, jota on vielä vähän tutkittu, erityisesti varhaiskasvatuksen ja alkuopetusikäisten lasten piirissä.

¹³ Tässä on käytetty toisen asteen lähdeviittausta, sillä alkuperäistä teosta ei ole Suomen tietokannoista eikä verkkojulkaisuna saatavilla.

Toimintatutkijalle oma välitön kokemus on osa aineistoa. Tutkija käyttää omia havaintojaan tutkimusmateriaalina, jolloin tutkijan ymmärrys kehittyy hiljalleen. Hermeneuttinen kehä muodostuu prosessin vähittäisestä ymmärtämisestä sekä tulkinnasta. (Heikkinen 2007, 20.) Toimintatutkimusta on kritisoitu – kuten muitakin kvalitatiivisia menetelmiä – siitä, että tutkimuskohde on tilanteeseen sidottu ja hyvin spesifi. Otos on rajoitettu eikä ole siis edustava, siinä ei pystytä kontrolloimaan muuttujia eikä tuloksia voida yleistää. (Metsämuuronen 2001, 32.) Brinkmann (2014, 278) muistuttaa ja puolustaa subjektiivisuudesta syytettyä kvalitatiivista tutkimusta, että jos ollaan kiinnostuttu ihmisten kokemuksista, puheista ja vuorovaikutuksesta, on kvalitatiivinen tutkimus itse asiassa objektiivisin tutkimusvaihtoehto, sillä kvalitatiivisella tutkimusmetodilla pystytään tarkastelemaan kohteen asioita ainutlaatuisella tavalla.

Lähdin analysoimaan haastatteluaineistoa osittain aineistolähtöisen sisältöanalyysin mukaan. Haastatteluiden litteroinnin jälkeen luin haastattelut kahdesti läpi. Aineiston litteroinnilla pyrin lisäämään analyysimme läpinäkyvyyttä sekä mahdollistamaan tulkintojen ja uudelleen analysoinnin tekemisen, samalla lisäten tutkimuksemme validiteettia (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen, 2010, 433). Tämän jälkeen poimin haastatteluissa esiin tulleita, tutkimuskysymyksien kannalta oleellisia seikkoja. Analyysiyksiköksi nousi maininnat. Erityisesti lasten maininnat olivat välillä lyhyitä viittauksia aihealueeseen, välillä spesifimpiä kuvauksia tilanteista. Tällä mainintojen huomiomisella pyrin mahdollisimman suureen objektiivisuuteen, vaikkei laadullisessa tutkimuksessa ole yhtä oikeaa tapaa analysoida aineistoa. Analyysivaiheessa saatu aineisto jaetaan analysointia varten osioihin ja ryhmitellään uudelleen (Kts. Rubin & Rubin, 2005, 10. luku). Aineistossa sisällönanalyysiä on käytetty mainintojen huomionnin osalta vain osaan aineistosta. Pääasiassa tässä tutkimuksessa on ollut osallistujien ajatusten esilletuonti ja käytössä onkin paljon suoria lainauksia, jotta tutkimuksen osallistujien ääni tulisi mahdollisimman autenttisesti kuulluksi.

Tässä tuon esille toimintatapaani aikuisten vastausten avaamisesta sisällönanalyysin keinoin sekä niiden luokitteluperusteista. Redusoin, eli pelkistin, aineistoa käymällä mainintoja läpi ja muuntamalla alkuperäisilmauksia pelkistetyiksi ilmauksiksi. Tämä

pelkistysprosessi tehtiin kyselylomakkeen kysymyksille 9a, 9b, 10a ja 10b. Tämän jälkeen klusteroin, eli ryhmittelin, pelkistetyt ilmaukset siten, että samaa asiaa käsittelevät pelkistykset jaoteltiin alaluokkiin, jotka nimettiin niitä kuvaavilla käsitteillä. Alaluokiksi määrittelin muun muassa hallinnan tunne opetettavasta asiasta, tanssin ilo ja sen jakaminen vanhemman kanssa sekä yhteisen hasukanpidon. Tämän jälkeen jatkoin abstrahointia (eli käsitteellistämistä) yhdistämällä samankaltaisia alaluokkia sopiviin yläluokkiin, joiksi valitsin Osaan sen, mitä opetan, Kykeneväisyys opettaa, Muistaminen, Itsevarmuus lisääntyy, Hauskanpito yhdessä, Kaikki tarvitsevat harjoitusta ja Aikuistekin tarvitsevat harjoitusta.

Jatkoin abstrahointia vielä jakamalla yläluokat pääluokiksi. Esimerkkinä kahden yläluokan abstrahoinnista taulukon 1 kahden ensimmäisen sarakkeen luokittelut. Yläluokat ”Osaan sen, mitä opetan” sekä ”Kykeneväisyys opettaa” abstarhoitiin pääluokiksi ”Hallitsee opetettavan sisällön” ja ”Mahdollisuus ja kykeneväisyys opettaa”. Yhdistäväksi luokaksi näille pääluokille nousi ilmaus ”Osaa ja pystyy toimimaan opettajana”. Näiden luokitteluiden avulla pyrin vastaamaan tutkimuskysymyksiin, josta lisää tutkimustuloksissa.

Kaavioon olen koonnut luokkiin nousseita teemoja ja huomioita koskien vanhempien alkuhaastattelun sisältöjä.

Taulukko 2 Esimerkkejä alkuperäisilmausten pelkistämisestä ja luokkien muodostamisesta.

Alkuperäisilmaus	Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka	Yhdistävä luokka
9A Mitkä olivat sinusta kolme tärkeintä asiaa lapsen kannalta, jotka nousivat lasten opettajana toimimisessa esille?				
<i>”Hallinnan tunne (että osaa itse hyvin sen, mitä opettaa muille)”</i> (Aikuinen 2)	Hallinnan tunne opetettavasta asiasta	Osaan sen, mitä opetan	Hallitsee opetettavan sisällön	Osaa ja pystyy toimimaan opettajana

Alkueperäisilmaus	Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka	Yhdistävä luokka
9A Mitkä olivat sinusta kolme tärkeintä asiaa lapsen kannalta, jotka nousivat lasten opettajana toimimisessa esille?				
<i>"Jokainen lapsi on kykeneväinen opettamaan."</i> (Aikuinen 1)	Jokaisen lapsen kykeneväisyys opettamiseen	Kykeneväisyys opettaa	Mahdollisuus ja kykeneväisyys opettaa	Osaa ja pystyy toimimaan opettajana
<i>"Muistivat mitä heidän piti opettaa"</i> (Aikuinen 8)	Lasten sarjojen muistaminen	Muistaminen	Muistaminen	Esiintymisen ja itsevarmuus lisääntyy
<i>"itsevarmuus: 'minä osaan tämän asian, mitä aikuinen ei osaa, ja minusta riippuu että hän oppii sen'"</i> (Aikuinen 2)	Lasten itsevarmuus	Itsevarmuus lisääntyy	Itsevarmuus ja rohkeus lisääntyy	Esiintymisen ja itsevarmuus lisääntyy
<i>"Yhteinen hauskanpito"</i> (Aikuinen 3)	Yhteinen hasukanpito	Hauskanpito yhdessä	Hauskanpito yhdessä	Hauskanpito yhdessä
<i>"Tanssin ilon jakaminen vanhemman kanssa"</i> (Aikuinen 4)	Tanssin ilo ja sen jakaminen vanhemman kanssa	Hauskanpito yhdessä	Hauskanpito yhdessä	Hauskanpito yhdessä
<i>"Kokemus, että liikkeet vaativat paljon, vaikka näyttävä isompien tanssijoiden tekemänä helpoilta"</i> (Aikuinen 6)	Kokemus, että tanssi on haastavamapaa, kuin miltä näyttää	Kaikki tarvitsevat harjoitusta	Kaikki tarvitsevat harjoitusta	Harjoitus tekee mestarin
<i>"Opetus, että aikuisetkaan eivät osaa harjoittelemta"</i> (Aikuinen 6)	Opetus, että aikuiset tarvitsevat harjoitusta oppiakseen	Aikuistekien tarvitsevat harjoitusta	Kaikki tarvitsevat harjoitusta	Harjoitus tekee mestarin

Grönfors puhuu kvalitatiivisen aineiston analyysistä. Hän painottaa, että analysointimenetelmät kvalitatiivista aineistoa avattaessa ovat lukuisat. Hän myös toteaa, että usein aineiston voi analysoida ainoastaan kenttätutkimuksen suorittanut henkilö itse,

sillä yhtä hyvin kuin tutkija itse on osa kenttäaineistoa, on kvalitatiivisia tutkimusmenetelmiä käyttävä tutkija myös osa analyysiä (Grönfors 1982, 144–145). On tärkeä muistaa, että luokittelu itsessään ei ole koko totuus. Vaikka sisällönanalyysissä havainnot voidaan jaotella uudestaan, on analyysin tulokset ilman tarkempaa pohtimista vain tyhjiä kuoria. Salo (2015, 166, 171) onkin todennut, mitä sisällönanalyysissä helposti tapahtuu: *”havainnot kaadetaan laariin ja kun alkaa olla täyttä, laarit esitellään analyysin tuloksina”*. Tätä välttääkseni on tutkimuksessani haastatteluiden analysointi sisällönanalyysin menetelmin on vain yksi osa kokonaiskuvaa. Tärkeimmäksi koen tässä tutkimuksessa alkauperäisten ajatusten esille tuonin ja alkuperäisilmaisujen pohdinnan.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineiston kerääminen ja analysointi tapahtuvat ainakin osittain yhtä aikaa. Abstrahoinnilla tarkoitetaan, että tutkimusaineisto järjestetään siihen muotoon, että sen perusteella tehdyt johtopäätökset voidaan irrottaa yksittäisistä henkilöistä, tapahtumista ja lausumista ja siirtää yleiselle käsitteelliselle ja teoreettiselle tasolle (Metsämuuronen 2001, 51). On tärkeä huomioda, että tapaustutkimuksessa on merkittävän osan aineiston analyysissä myös tapaukseen liittyvä konteksti. (Mjølset:n 2009 mukaan, Eriksson & Koistinen, 2014, 8)

Lasten piirustusten analysointi on jätetty vähemmälle. Piirustukset on koottu yhdeksi kuvaksi (kts. kuva 3), mutta niiden osuus tutkimuksen analysoinnissa on jätetty pois, sillä lasten piirustusten analysointi vaatisi erityisiä taitoja ja kokemusta piirustuksen ja kuvallisen ilmaisun analysoinnin taidosta. Sen sijaan lasten kertomukset siitä, mitä piirustuksessa kuvataan ovat olleet arvokasta informaatiota ja auttaneet tutkijaa pääsemään lähemmäs lasten ajatuksia workshop-työskentelystä.

Metsämuuronen muistuttaa, että toimintatutkimuksessa tutkijan on oltava valppaana, missä menee raja tutkittavan ja tutkijan välillä, ja varottava, ettei hän ”yliossallistu” tutkimukseen (2001, 44). Havainnoinnin suoritinkin pääasiallisesti tanssin workshopin jälkeen videotallenteen avulla. Metsämuuronen muistuttaa myös, että tutkijalla on moraalinen vastuu puuttua epäkohtiin tai vääryyksiin, joita voi esiintyä tutkimuksen aikana (2001, 45). Tämä vastuu nousi esille workshopissa niin, että tutkijana oli minun autettava muutamissa

siirtymäkohdissa nuorimpia tanssijoita, jotta opetus itsessään pystyi onnistumaan. Tämä tarkoitti mm. sitä, että autoin musiikin laskujen kanssa, jotta tanssijat – aikuiset ja lapset – tiesivät, missä kohtaa tanssisarjaa ollaan menossa.

Tämän tutkimuksen voisi nähdä olevan osin interventiotutkimus, sillä kyseessä on uudenlaisen työtavan käyttöönotto ja analysointi. Interventiotutkimukseksi tämän tutkimuksen voi jaotella sen vuoksi, että interventiotutkimuksia usein käytetään uusien opetusmenetelmien kehittämistarkoituksessa, kun halutaan testata uusia ideoita käytännössä ja pohtia mahdollisia kausaaliyhteyksiä. (Ks. Ruoppila, Hujala, Karila, Kinon, Niiranen & Ojala 1999, 294.) Rouhiainen, Anttila ja Järvinen (2014) ovat huomanneet taiteen tutkimuksen sotivan tieteen perinteistä paradigmaa vastaan ja tuoneet esille, miten taiteellinen tutkimus muuttaa tutkimuksen kenttää pyrkien taiteen syvälliseen uudistamiseen ja ymmärtämiseen. Taiteen tutkimus asettaakin haasteita vallitsevia tutkimuksen toimintatapoja ja ideologioita kohtaan. Jos interventiotutkimuksen määrittely on tälle tutkimukselle liian tiukkareunainen, on kuitenkin selvää, että kyseessä on toimintatutkimus. Toimintatutkimuksen avulla pyritään yleisesti luomaan muutosta tietyssä organisaatiossa. Heikkinen tuo esille, että tämä muutos voi olla konkreettinen tai abstraktimmallakin tasolla tapahtuva muutos, kuten muutos ajattelussa. Toimintatutkimus onkin yleensä ajallisesti rajattu tutkimus- ja kehittämisprojekti, jossa suunnitellaan ja testataan käytännössä uusia toimintatapoja. (Heikkinen 2007, 17.)

8 Tutkimustulokset

Tässä kappaleessa tuodaan esille tutkimusaineistosta nousseita tuloksia esille. Ensin tarkastellaan vanhempien näkemyksiä. Sen jälkeen tarkastellaan lasten ajatuksia heidän haastattelun sekä piirustustehtävän yhteydessä käytyjen keskustelujen kautta. Lopuksi on koottu myös tutkijan omia huomioita tutkimuksesta.

8.1 Ennakkotunnelmia

Workshop oli puhututtanut etukäteen kotona noin puolta lapsista. Osa lapsista oli tuonut esille jännityksen oman vanhemman pärjäämisestä. *”Lapsi1 jännitti, osaako isä mitään ja halusi juuri siksi isän tunnille, jotta voisin oppia uutta. Tunnilla Lapsi1 keskittyi tarkkailemaan isän suoriutumista.”* (Aikuinen 1). Osa vanhemmista toi esille, ettei workshopista juuri oltu keskusteltu – monet vanhemmat toivat esille syitä, miksi asiasta ei oltu puhuttu, kuten sen, että lapsi oli ollut poissa kotoa tai poissa tanssitunneilta. Muutama vanhempi kertoi, että lapsi oli jännittänyt ennen workshopia. Yleisimmin vanhemmat toivat esille lasten innostuksen projektia kohtaan. Aikuinen 8 toi esille, että Lapsi 8 ja Lapsi 7 olivat sopineet yhteistyöstä etukäteen – jos toinen ei muistaisi, niin toinen olisi apuna.

Ennakko-odotuksia aikuisilla oli workshopiin liittyen lasten äänenkäyttöön, tunnin tehokkuuteen, tunnin vaikeustasoon ja innostukseen liittyen. Lähes kaikkien vanhempien ennakko-odotukset vastasivat toteutunutta. *”Vaikeaa oletin, vaikeaa oli”* (aikuinen 5), *”Aika lailla vastasi odotuksia, paitsi että luulin oman lapsen opettavan vain omaa vanhempaa. Uskalsivatkin vuorollaan ohjata kaikkia läsnäolevia. Hienoa!”* (Aikuinen 6), *”Oletin, ettei tunti niin järin tehokas ole, kun opettajina toimivat oppilaat itse, ja näinhän se olikin sinänsä”* (Aikuinen 2). Aikuinen 1 vuorostaan summasi oletuksia seuraavasti *”Pohdin, rohkenevatko lapset käyttää ääntään. Samalla pohdin, olenko lapsen silmissä riittävän aktiivinen ja innokas. Äänenkäytössä lapset tarvitsevat rohkeutta lisää, aikuiset kyvyssä eläytyä.”*

8.2 Vanhempien kokemuksia workshop-työskentelystä

Tanssitunnin jälkeiset ensimmäiset tunnelmat olivat vanhemmilta kysyttäessä pääasiallisesti positiiviset. Seitsemän vastaajaa yhdeksästä toi esille tunnin jälkeen positiivisia aspektoja. Aikuinen 4 kiteytti tunnelman adjektiivein ”iloinen, kiitollinen lämmin”. Aikuiset 1, 6, 7 ja 8 kiinnittivät innostuneen tunnelman lisäksi huomiota kropan monipuoliseen käyttöön. *”Hauskaa oli. Yllättävän tehokasta treeniä, varsinkin joustosarjat. Hyvää liikkuvuudelle ja venyvyydelle. Tytöt olivat reippaita, suloisia ja ylpeitä osaamisestaan”* (Aikuinen 7). Kaikilla aikuisilla ei kuitenkaan ollut pelkästään positiiviset tunnelmat workshopin jälkeen. Aikuinen 2 oli tunnin jälkeen *”järkyttynyt, miten voikin mennä niin pieleen omalta osalta”*. Aikuinen 5 toi esille sen, että teknisesti tunti oli tuntunut haastavalta ja alun sarjat pitkiltä ja vaikeilta. Hän oli kuitenkin tyytyväinen siihen, että *”tehtiin jotain oikeaa eikä vain yksityiskohtaa tarkasti”*.

Tanssitunnin alkeistasolla tulee oppijalle paljon uutta sulateltavaa tietoa. Oli opettajana sitten lapset tai aikuiset, saattaa oppijalle uuden toimintatavan omaksuminen olla haastavaa. Tanssitunnilla oppija on myös eri lailla kiinni kehollisuudessaan ja minuudessaan, kuin opittaessa aihealuetta, jossa kehoa ei tarvitse käyttää oppimisen kanavana yhtä voimakkaasti. Kirkonpelto (2018, 26) on kirjoittanut, että aloittavan harrastajan mielenkiinto kiinnittyy lähes aina tanssiaskeliin ja muotoon, koska ne ovat tanssin näkyvin ja ilmeisin asia ensi kokemuksella. Liikkeen tunteminen on kehollista oppimista, mikä kehittyy tanssijan mukana hiljalleen. Koska opetuksen eteneminen suoraan tanssin muotokieleen ei välttämättä johda positiivisiin kehollisiin kokemuksiin ja tätä kautta syntyviin positiivisiin emootioihin, ei välttämättä tanssia kohtaan synny positiivista tunnesidettä. (Kirkonpelto, 2018, 26.) Tämän voidaan olettaa näkyvän myös tässä tutkimuksessa, kun huomataan osan aikuisten kriittinen suhtautuminen omaan tanssin tekemiseensä.

Vanhemmat kokivat, että oppivat uusia asioita workshop-työskentelyn aikana. Vain yksi vanhemmista jätti vastaamatta tähän kysymykseen. Vanhemmat olivat yleisesti

hämmästyneitä siitä, miten vaikeita liikkeet olivat. *"Opin miten vaikeilta harjoitukset tuntuvat tekijästään"* (Aikuinen 6). Aikuinen 7 toi esille huomion, miten *"Kehon hallinta on kaiken a ja o. Miten iso rooli musiikilla on."* Aikuinen 9 toi esille terminologian merkityksen *"Nyt ymmärrä paremmin liikkeiden nimet ja tyylin."* Aikuinen 1 ymmärsi tanssin olemuksesta jotain oleellista *"Tanssiliikkeistä voi nauttia, vaikka sen tekisi ensimmäisen kerran elämässään. 10 ihmistä suorittaa saman liikkeen 10 eri tavalla/tyylillä."* Tässä tutkimuksessa nousi esille myös lasten ja vanhempien välisen dialogisuuden ja vuorovaikutussuhteen merkitys lapsen harrastuksen ymmärryksessä. Tanssi on usein nähty naisten ja lasten harrastuksena ja tässäkin tutkimuksessa oleville isille oli kaikille baletin maailma ennalta tuntematon. Tämän tapainen toimintamalli, jossa isät ja muut tanssia tuntemattomat, ovat päässeet yhdessä lapsen kanssa oppimaan ja tutustumaan tanssin maailmaan on mahdollistanut lapsen harrastuksen syvällisemmän ymmärryksen. Tanssin fyysistä puolta on vaikea nähdä, koska tanssi liikkumisen muotona tuo esille kauneutta ja helppoutta, mutta yhtäläisyyksiä on yhtä lailla muihin urheilulajeihin, joissa edistyminen on monin tavoin yhteydessä myös fyysisen voiman, notkeuden ja ketteryyden kasvuun (vrt. Peltonen, 2016, 46–49).

Aikuisilta kysyttiin myös oppivatko he uusia asioita omasta lapsestaan. Kaksi vanhemmista kertoi, ettei uusia puolia tullut esille, kaksi jätti vastaamatta. Viisi muuta vanhempaa toivat esille erilaisia puolia lapsestaan. Eräs vastaajista oli yllättynyt, miten ujo oma lapsi oli. Toinen taas oli yllättynyt, ettei lapsi ollut jännittynyt. Eräs vanhempi toi esille, että oman lapsen ryhmässä toimimisen taidot ovat korkeammalla kuin ennen on edes tiennyt. Aikuinen 2 huomasi, että lapsi hermostui, kun aikuinen ei heti oppinut opeteltavaa asiaa ja epäili sen vaikuttavan myös lapsen omaan opettajaidentiteettiin *"minä, opettaja, olen epäonnistunut henkilökohtaisesti"*, koska oppilas epäonnistui. Aikuinen 6 kiinnitti huomiota erityisesti tanssiteknisiin seikkoihin: *"Huomasin miten vaikea hänen on yltää oikeassa suunnassa tangolle. Ei hahmota jalkaterin suuntaa 5. Asennossa (?). Mieliala vaihtui selvästi paljon kiusaantuneesta säteilevään, riippuen hallitsiko liikkeen."*

Workshopin jälkeisiä oivalluksia oli vanhemmilla lähinnä tunnin rankkuuteen liittyen. Eräs vanhempi toi esille ymmärtävänsä nyt paremmin, jos lapsi on väsynyt harjoituksen jälkeen.

Eräs vastaaja pohti, että sarjoja voisi tehdä yhdessä kotona, jolloin saisi yhteistä aikaa ja liikuntaa samalla kertaa lapsen kanssa. Toiveita uudelle kerralle tuli kahdelta vanhemmalta. Muutama toi esille, että tanssiharrastus vastaa antamaansa kuvaa. Eräs lisäsi, että tämäntyyppinen yhteinen kerta lisää arvostusta harrastusta kohtaan. Aikuinen 4 summasi oivalluksensa näin: *”Kuinka kivaa tunnilla oli! Tanssin ilo, mutta myös haastavuus. Rohkeus, mitä tunnilla vaaditaan ihan siinäkin, kun mennään yksitellen salin poikki.”* Kun katsotaan tanssia liikkumisen ja liikunnan näkökulmasta, on helppo löytää tanssin positiivisia vaikutuksia tukevia seikkoja. Monen tutkimukseen osallistuneen aikuisen tanssin fyysisyys tuli yllätyksenä. Ehkä siksi, että baletin tärkeimpiä tavoitteita on keveyden, kauneuden ja sulavuuden illuusion luominen. Tanssi tuo yleisesti tekijöilleen iloa, toimii sosiaalistavana tekijänä sekä parantaa fyysistä kuntoa – kohentaa yksilön hapenottookykyä, kestävyyttä, notkeutta, tasapainoa ja koordinaatiota. Kehittyneellä hapensaannilla taas on yhteys hyvään vireyteen ja näin ollen oppimiskykyyn. Erityisen tärkeää liikunta on on lapsuudessa ja nuoruudessa, joilloin aivot vasta kehittyvät. (ks. Jaakkola, Sääkslahti & Liukkonen, 2009, 49.)

8.3 Vanhemmat lastensa opissa

Vanhemmista viisi yhdeksästä koki positiivisena olla lasten opettavana. *”Heidän (lasten) tapansa näyttää harjoitteita ei eronnut aikuisen valmentajan tavasta näyttää suorite”* (Aikuinen 1). Aikuiset 3, 4 ja 6 toivat esille positiivisena seikan, että kaikki olivat opettamassa. *”Hauskaa vaihtelua. Hyvin opettivat. Jokainen uskalsi olla opena”* (aikuinen 6). Aikuinen 2 toi esille ristiriitaisuuden tunteiden nousseen pinnalle. *”Konventio on, että opettaja on vanhempi ja kokeneempi, oppilaana voi heittäytyä itse ’lapsen tilaan’. Nyt ei esim. viitsinyt kysellä neuvoja, kun ei halunnut rasittaa/hämmmentää lasta.”* Aikuinen 5 puolestaan kuvaili tilannetta mukavaksi, mutta toi esille, että oppimisen kannalta kokeneempi opettaja olisi tehokkaampi. Aikuinen 7 vertasi omia taitojaan lapsiin ja hänestä tuntui, että omat taidot eivät ole edes lapsien taitojen tasolla. Aikuinen 8 oli huojentunut, että kaikki meni hyvin, sillä opetustilanne oli jännittänyt lapsen puolesta.

Lapsen opetettavana oleminen oli vanhemmille tuttua. Seitsemän aikuista kertoi, että oma lapsi on aiemmin toiminut opettajana. Useat vastaajat toivat esille lapsen opettaneen loruja, leikkejä tai lauluja. Aikuinen 9, totesi, että *”lapseni opettaa minulle jatkuvasti asioita mitä en ole itse tullut koskaan ajatelleeksi.”*. Vain kaksi aikuista kertoi, ettei lapsi ole aiemmin toiminut opettajana. *”Ei kyllä varsinaisesti, jotain pieniä juttuja kyllä opettaa ja silloin saa äiti kuulla kunninansa jos kerralla ei opi”* (aikuinen 8). Aikuinen 5 pohti, että lapsille vaikuttaa olevan vaikea hahmottaa, millä tasolla oppija on. Aikuinen 6 toi myös esille, että lapsi toimii workshopin opettajana samalla kaavalla kuin muutoinkin opettajan roolissa – tärkeintä on asian näyttäminen ja malliesimerkkinä toimiminen, ei niinkään oppijan tekemisen korjaaminen. Myös aikuinen 2 toi esille samankaltaisen opettamistilanteen toistuneen aiemmin *”Ensin (lapsi on) innoissaan, mutta hermostuu, kun ei ole itse tai aikuinen ei olekaan heti niin hyvä, ja laskee rimaa”*.

On hyvä muistaa, että lapset toimivat opettajina lastentanssitunnilla, vaikka opettivatkin aikuisia. Tanssin alkeet ovat tanssin alkeita samaan tapaan kuin muissakin taitolajeissa, mutta oman lisänsä tuo tietysti lapsenomaisuus tanssitunnin tuntisarjoissa. Kumulatiivisuus liittyy voimakkaasti opetus- ja oppimisprosessiin ja samat lainalaisuudet pätevät tunneilla, joilla harjoitellaan 6-vuotiaiden kanssa, kuin tunneilla, joilla harjoitellaan aikuisten kanssa. Aikuisten mielestä lapset toimivat pääasiassa opettajan roolissa hyvin. Kuusi vanhempaa yhdeksästä toi esille positiivisia huomioita opettajana toimimisesta. Aikuinen 7 huomioi, että lapset toimivat opettajina hyvin, *”Osa enemmän, osa vähemmän ujoja. Vuoden ikäero ja koululaisuus näkyivät ajoittain.”*. Kuusi vanhempaa yhdeksästä toi jollain tavoilla esille lasten jännittyneisyyden workshop-tilanteessa. Aikuinen 1 pohti, että *”Osalle lapsista olisi pitänyt antaa työrauha paremmin. Kenenkään aikuisen ei pidä keskeyttää lasta. Nyt keskeytykset johtivat siihen, että osa lapsista keskeytti hyvin alkaneen mallisuorituksen”*. Aikuinen 2 pohti sitä, miten lapset toistivat opetustilanteessa itse omalta opettajaltaan kuulemiaan oppeja. Aikuinen 2 toi myös esille, miten lapsille oma suoriutuminen oli tärkeämpää kuin se, että oppilaat oppivat opetettavaa asiaa.

Roolin hakemisen haaste aikuisille on huomattu myös Toivasen (2002, 106-107) tutkimuksessa. Tutkimuksessa aikuiset osallistuivat teatteriprojektin tekemiseen yhdessä

lasten kanssa. Toivanen tuo esille, että aikuinen kohtaa lapsen lähes aina arkielämässä itseensä nähden alisteissa asemassa. Toivasen tutkimuksessa tilanne, jossa lapset ja opettajat olivat rintarinnan näyttämöllä, toi esille aikuisten epävarmuutta uutta rakennetta kohtaan. Aikuiset näkivät itsensä ensisijaisesti lasten työn tukijoina ja lasten samastumismalleina. Prosessin edetessä aikuisten oma rooli vaihtui ja he alkoivat käsittää itsensä lasten kanssa samanarvoisina työskentelykumppaneina. (Toivanen, 2002, 106–107). Kuten Toivasen tutkimuksessa, myös tässä workshopissa oli nähtävissä aikuisilla useamman tasoista lähestymistapaa lasten opettajuuteen. Lähes kaikkien vastaajien kirjoituksista nousee esille nimenomaan aikuisena tietyn roolin ottaminen. Voisikin sanoa, että lasten opettajuus siis koetaan sellaisena, että sen ymmärtämiseksi ja toteutumiseksi aikuinen tarvitsee itselleen roolin.

Kaikkien vanhempien mielestä liikkeiden näyttäminen oli tehokkain tapa opettaa. Humphrey (1987, 44) kuitenkin muistuttaa, että tyydyttävän tanssitunnin osana on aina jonkin verran puhetta. Moni aikuinen toi esille, että puhe ei välttämättä kuulunut, tai sitä oli vain vähän lasten jännittyneisyyden vuoksi. Aikuinen 1 pohti, että suorituksen näyttäminen lisää auktoriteettia. Kehon koskettaminen opetuksen keinona ei tullut ilmi kenenkään aikuisen palautteista. Aikuiset 1 ja 2 pohtivat, että kehon koskettaminen koetaan ehkä vieraaksi tai jännittäväksi. Aikuinen 3 analysoi opettajien sisällön opettamisen toimivinta tapaa näin: ”*Näyttäminen. Puhe ei oikein kuulunut ja kun lapsia jännitti, eivät he oikein uskaltaneet puhua kovaan ääneen. Joukossa syntyvä puheensorina myös häiritsi sarjojen/liikkeiden näyttämistä.*” Aikuinen 4 toi ainoana aikuisena esille lasten käyttämiä tanssitermejä opetuksen osana. ”*(Lapset) käyttivät tanssin termejä: flex, ojennus, 1. Asento, 3. Asento, 5.asento, plié, releve ja myös mielikuvia: munkkirinkilä, näkkäri, toinen jalka tuli vihaiseksi ja sekin haluaa mennä hissillä.*” (Aikuinen 4).

Kehon koskettaminen koetaan suomalaisessa kulttuurissa ehkä vieraaksi monin tavoin – ehkä oman vanhemman asennon tai tekniikan korjaaminen kosketuksen kautta ei ole tuntunut lapsista luonnolliselta. Tanssinopetukseen kosketus taas on aina kuulunut olennaisena osana. Tanssijan taiteellisen työn instrumentti ei ole jokin ulkopuolinen esine, kuten soitin, kynä tai sivellin. Tanssijan työväline on hänen kehonsa. Missä siis menee raja

työvälineen korjauksen ja hiomisen välillä sekä toisen ihmisen oman fyysisen tilan välillä? Tämä on aihealue, joka on myös hyvä huomioida ja tuoda esille ja selväksi opetustilanteissa.

Kun aikuisilta kysyttiin, mitä seikkoja he näkivät tärkeimpinä lasten kannalta lasten opettajana toimimisessa, luokittelun jälkeen tärkeimmiksi sisältöalueiksi nousivat esiintyminen ja itsevarmuuden lisääntyminen sekä osaaminen ja pystyminen toimimaan opettajana. Eräs aikuinen kuvaili, että pitää tärkeänä, että lapsella on hallinnan tunne siitä, että osaa itse hyvin sen, mitä opettaa muille. Toinen aikuinen huomioi, että opettaminen on palkitsevaa myös lapsille. Useampi aikuinen näki tärkeänä myös lapsille tulevan onnistumisen kokemuksen workshopissa opettamisesta. Luokittelun jälkeen tärkeiksi teemoiksi (yhdistäviksi luokiksi) nousivat myös teemat ”harjoitus tekee mestarin” sekä yhdessä hauskan pitäminen. Yksi vanhemmista kirjoitti huomionsa, miten vaikeita liikkeet todellisuudessa ovat, vaikka näyttävät vanhempien tanssijoiden tekeminä helpoilta.

Aikuisten mielestä haastavimpia asioista lasten opettajana toimimisessa lasten kannalta olivat erityisesti tilanteen jännittävyys sekä tilan ja huomion saaminen muilta osallistujilta. Myös äänen kuuluviin saaminen sekä tanssisarjojen muistaminen nousivat vanhempien vastauksista vahvasti esille. Eräs vanhempi huomio lasten haasteen pysyä musiikin laskuissa tanssisarjaa suoritettaessa. Myös lasten ohjeiden antaminen oppijoille koettiin osittain puuttelliseksi sekä yleinen tilanteiden hahmottaminen lapsen opettajana toimiessa haastavaksi. Tilan akustinen taso ei riittänyt monen uteliaan aikuisen ja lapsen toimimisesta tulevan hälyn kanssa. Ne lapset, jotka olivat rohkeampia käyttämään ääntään, saivat sen kuuluville, mutta hiljaisempien opettajien ääni hukkui massaan. Asiaan vaikuttaa varmasti myös 6–7-vuotiaiden lasten äänen korkeus ja hentous.

Aikuisten mielestä haastavimpia asioita lasten opettajana toimimisessa aikuisten kannalta oli kyselyssä eniten toisistaan erilaisia mielipiteitä. Monet vanhemmista nostivat esille haasteen nopeasti oppia tanssisarja lasten näyttäessä sarjaa. Eräs aikuinen kirjoitti, että ”*vaikea ymmärtää osaohjeesta kokonaisuutta*”. Tanssitekniikan vaikeus ja oma jaksaminen myös jännitti osaa vanhemmista. Kolme vanhempaa toi esille sen, miten

vaikeaa oli pysyä roolissa, jossa lapsi oli opettaja ja itse oppilas. Eräs aikuinen pohti, että lapsen toimiminen opettajana tuntui erikoiselta, sillä yleisesti on tottunut, että opettajana on joku itseään vanhempi ja kokeneempi henkilö. Viisi aikuista toi esille haasteen antaa lapselle tilaa toimia opettajana – tämä sisälsi huomiota niin siitä, että aikuisen on maltettava kuunnella, kuin olla myös itse ”päsmäroimättä” lasta. Haasteista kyseltäessä eräs vanhempi toi esille nähneensä lapsensa tuskan siitä, ettei oma vanhempi osaa tehdä tarkoitettulla tavalla. Toinen taas muistuttaa, että haasteena on pitää tunnelma sellaisena, että jokaiselle lapselle jäisi hyvä mieli opettamisesta. Kolmas vanhempi taas toi esille, että vanhempana tärkeää on myös muistaa oman lapsen ikä opetustapahtumaa arvioitaessa.

Aikuisten mielestä tärkeimpiä asioita aikuisten kannalta opetusworkshopissa olivat lapsille opetusrauhan antaminen sekä oivallus lapsen opettamisen taidoista ja rohkeudesta. Useampi aikuinen toi esille sen, miten tulisi malttaa kuunnella lasta ja antaa heille hiljaisuus opetusta varten. Kolme aikuista myös pohti, että lapset ovat aikuisia parempia opettajia. Ohjeiden mukaan toimiminen ja ilo yhdessä liikkumisesta nousivat myös tärkeäksi. Kolme vanhempaa mainitsi toiston, avoimuuden ja selkeyden merkityksestä opetuksessa. Tärkeäksi kirjattiin myös huomioid lapsen edistymisestä. Eräs aikuinen toi esille opetustapahtuman hitaan tempon. Toinen aikuinen korosti sitä, miten lasta tulee kehua runsaasti opetussuorituksen jälkeen.

8.4 Vanhempien mietteitä lasten oppimisesta opettajuusmetodin kautta

Meyer (2004, 17–17) On listannut kymmenen hyvän opetuksen tunnusmerkkiä, joita ovat:

”Opetustapahtuman selkeä jäsenitys, aidon opetukseen käytetyn ajan maksimointi, opiskelumuotoinen ilmapiiri, sisällön selkeä esittäminen, harkittu ja mielekäs kommunikaatio, menetelmien moninaisuus, yksilöllinen opiskelun tuki, järkevä harjoittelu, selkeästi ilmoitetut suoritusodotukset, suunniteltu opiskeluympäristö”.
(Jyrhämä ym. mukaan, 2016, 80)¹⁴

¹⁴ Tässä on käytetty toisen tason lähdeviittausta, sillä tutkija ei ole pystynyt lukemaan alkuperäistä tutkimusta, joka on kirjoitettu saksan kielellä.

Opettajuus vaatii päätöksentekotaitoa sekä suunnittelun toteutuksen että arvioinnin osalta. Tiedon soveltamisessa tilanteeseen sopivaksi tarvitaan loogista ajattelukykyä. (Jyrhämä, Hellström, Uusikylä & Kansanen, 2016, 80). Tämä soveltuvuuden taito on tämän tutkimuksen nuorilla opettajilla vasta kehittymässä. Tämä näkyy erityisesti arkuudessa tuoda esille opetettavaan asiaan liittyviä opetuksia, vinkkejä sekä pohdintoja sanallisesti isolle ryhmälle. On kuitenkin huomioitava, että kaikkea lapsen ja vanhemman välistä dialogia ei tutkija ole pystynyt kuulla ja havaita. Sen takia tuloksien tarkastelussa on keskeisessä osassa nimenomaan opettajana toimiminen koko ryhmän edessä olevassa tilanteessa. On muistettava, että opettajuus ei ole yhteen tiettyyn hetkeen liittyvä tilanne, vaan lapset ovat toimineet opettajan roolissa koko workshop-tunnin ajan.

Tässä tanssin workshop-projektissa kasvatuksellisuus korostui erilaisessa muodossa, kuin mihin olemme usein oppimistilanteissa tottuneet. Myös osa vanhemmista huomio tämän nurinkurisuuden opetuksessa – ajatus lapsesta vanhempansa opettajana, on edelleen monille vieras – niin tottuneita olemme käsitykseen, jossa opetussuunnitelman ja opetustapahtuman tulisi olla valmiiksi tehty ja oppimisen kaari etukäteen selvillä. Kuten Heikkilä omassa väitöstutkimuksessaan (2012, 148–149) muistuttaa, on Aristoteleen aikakaudesta asti ollut mahdollisuus oppia osaavammalta. Oppia paitsi itse taitoa myös siihen liittyvää filosofiaa ja tapoja. Toivanen (2010, 9) on sanonut, että draamakasvatus sopii erityisen hyvin lapsi-aikuinen-vuorovaikutussuhteen rakennusaineeksi. Hän tuo esille draamakasvatuksen myönteisen perusasennoitumisen, kokemuksellisuuden sekä tunteisiin liittyvän toiminnan. Näitä samoja aspekteja on nähtävissä myös tässä tutkimuksessa ja uskon, että tavanomaisten roolien rikkoutuminen lapsen toimiessa oman vanhempansa opettajana tuo mahdollisuuksia uudennlaiselle dialogille vanhemman ja lapsen kesken.

8.5 Lasten mietteitä opettamisesta

Ennen tanssituntia kävimme lasten kanssa läpi tunnin rakenteen. Lapsilta tuli hyviä kysymyksiä tuntiin liittyen, kuten Lapselta 6, joka kysyi ”*opetetaaks me itellemme?*” Opettajana selitin, että lasten on kerrottava omalle äidille tai isälle tärkeät tiedot sarjoihin liittyen ja että lapset tekevät sarjat vanhemman vieressä, sillä oma vanhempi ei välttämättä

muista kaikkea. Kertasimme tanssisarjat lasten kanssa ja välillä lapset toivat esille etukäteisajatuksiaan tulevasta tunnista, kuten erä lapsi, joka tokaisi tähtikeinunta-liikkeestä puhuttaessa *"mun iskä ei osaa sitä!"*. Lapset myös pohtivat tanssisarjojen järjestystä ja miettivät niille sopivampia nimiä. Lapsi4:n mielestä joustosarjan nimeksi sopisi paremmin jumputussarja, koska siinä on hänestä jumputuksen oloinen perusliike (niin kuin onkin!). Lapsi 6 oli epäileväinen aikuisten venyvyydestä, *"aikuiset ei varmasti tee sitä spagaattia!"* Yleisesti lapset olivat innostuneita ja tuntuivat tietävän, mitä ovat tekemässä.

Tanssitunnin jälkeen kokoonnuimme lasten kanssa pienempään tanssistudioon. Samaan, missä olimme käyneet tanssitunnin järjestyksen läpi ennen workshopia. Ajatukset olivat selvästi vielä kiinni äskeisissä tunnelmissa.

Ope: *"Hei Zirkonit. Nyt on opetukset takana. Oliko opettajana toimiminen sellaista, kuin olitte ajatellut?"*

Lapset: *"joo... ei..."*

Lapsi5: *"tai no vähän piti tarkentaa"*

Ope: *"Ai mitä piti tarkentaa?"*

Lapsi5: *"No sitä kun kaikki halus olla ihan just 100% varmoja, että ensin tekee eka rivi ja sitten vasta toka"*

Ope: *"Tarkoitat varmaan Jaakko Kulta -sarjaa?"*

Lapsi5: *"niin"*

Osa lapsista toi esille, että tunti itsessään oli ollut jännittävä tai pelottava. Kun teimme käsiäänestyksen, niin kahdeksasta lapsesta yhdeksästä oli opettaminen ollut jännittävää. Keskustelimme enemmän opettajuudesta. Lapset toivat esille, että olivat olleet myös aiemmin opettajina. Useampi innostui kertomaan muutamista aiemmista opetuskokemuksistaan. Lapsilla oli aiempaa opetuskokemusta kerhon ja esikoulun apurina toimimisesta. Viitatus opetustilanteet olivat kuitenkin olleet lyhytkestoisia ja yksittäisten apujen antamista aikuisen avustuksella.

Lapsi 5:stä Jaakko Kulta -sarjan opettaminen oli kuitenkin ollut helppoa siinä vaiheessa *”kun se rupesti sujumaan”*. Helpoiksi nimettiin myös Tipijuoksu ja valssiaskel. Jonkun mielestä kaikki oli ollut helppoa. Toisen mielestä taas mikään ei ollut helppoa. Lapsi 5 analysoi tarkasti ja toi esille, että myös nilkkasarja *”se flex-näkkäri-juttu”* oli ollut helppo. Lapsi 9 toi esille, että chaine-sarja oli haastava opettaa, *”koska siinä pitää, ei pysty helposti selittämään, mitä tehdään”*. Lapsi 5 taas totesi, että sama sarja oli myös hänestä vaikea, *”noh, koska nuttura räjähti”*. (Tällä hän viittasi siihen, että hänen nutturansa ei pysynyt päässä, vaan pinnit aukesivat ja nuttura alkoi purkaantua.)

Kun kysyin, että miten aikuisilla meni, antoi suurin osa lapsista positiivista palautetta. Teimme kyselykierroksen, jotta kaikki sanoisivat mielteitensä. Mietteet aikuisten onnistumisista vaihtelivat *”Ihan Ok:sta”* *”Ihan hyvään”*. Lapsi 4 kertoi, että *”musta ne oli tosi hyviä”*. Lapsi 5 toi esille, että *”isillä oli ainakin spagaattihyppy jonkun karatehypyn näköinen. Ja siitä kuulu hirveesti ääntä.”* Lapsi 6 myös sanallisti tunnelmaa toteamalla *”niin kuin norsulauma”*. Lapsi 2 toi esille, että oma vanhempi oli ollut innokas oppilas *”no, Mun äidillä meni aika hyvin. Mut se ei oikein.. Mutta mä jouduin kokoajan sanomaan kädet on näin ja jalat on noin ja.. se kokeili ja kyseli, et onks...”*

Anttila (1994, 21) muistuttaa, että tanssikasvatuksen lähtökohta tulisi olla 1, oman kehon tuntemus, 2, tanssijan sisäinen kokemus liikkeestä ja tanssista, 3, liikkeen omaehtoinen tuottaminen ja 4, liikkeen analysointi. Voidaan sanoa, että workshop-tunnilla opettaminen lisäsi erityisesti lasten oman kehon tuntemusta, sillä monet lapset toivat esille vertailevia kommentteja oman kehon taidoista ja oman vanhemman taidoista. (Kuten vertailu omasta ja isän venyvyydestä, sekä miltä aikuisen tekemän hyppy näytti ja miltä osin oma tekeminen oli aikuisen tekemistä harjaantuneempaa.) Tanssijan sisäistä kokemusta on vaikea arvioida, erityisesti koska lasten haastatteluista saa helposti vain osittain tietoa lasten ajatusmaailmasta. Tanssikasvatuksen lähtökohdista omaehtoinen liikkeen tuottaminen ei tässä workshop-työskentelyssä tullut esille, sillä koko tanssitunti oli opettajan valmiiksi tekemä. Lapset opettajina toimivat siis valmiin tanssimateriaalin eteenpäin opettajina. Liikkeen analysoinnille sen sijaan löytyi hetkiä ja havaintoja ainakin aikuisilla oppijoilla. Myös lasten huomiot liikkeiden teosta ja suorittamisesta nousivat

esille ajoittain tutkimuksen aikana. Lapset huomioivat erityisesti tanssin laatuja ja käyttivät opettaessaan erilaisia oman opettajan käyttämiä vertaiskuvia osana opetustaan (*"tanssivat kuin norsulauma"*, *"ensin toinen jalka meni ylös, ja sitten toinen, ettei sille tullut paha mieli"*).

Minkälaista oli olla opettajana? Monet lapsista toivat esille sen, miten se oli ollut noloa, sillä muut katselevat opettajaa, joka on yksin muiden edessä. Yhteensä noloksi oli tilanteen tuntenut kuusi lasta yhdeksästä. *"mun mielestä se opettaminen oli noloa. Koska kukaan muu ei opettanut silloin kun vaan mä."* (lapsi 3). Lapsi 2: *"Sama kuin Lapsi 3:lla. Kun mä olin siellä ihan yksin opettamassa ja mä en muistanut siitä mitään. Mä en muistanut kuinka monta kertaa pitää tehdä ja milloin vaihtuu tendueksi ja mä en muistanut ollenkaan enkä viittinyt oikein kysyä, kun kaikki vaan tuijottaa."* Kolme lapsista oli tuntenut tilanteen *"ihan kivaksi"*. Hehkuttavia kommentteja ei tähän kysymykseen selkeästi ollut lapsilla antaa. Nolous-kommentti oli myös monen mieleen, sillä yleisin vastaus kysymykseeni oli *"sama kuin lapsi 3:lla"*.

8.6 Mietteitä piirustustehtävän lomassa

Lasten loppuhaastattelun osuutena oli myös piirustustehtävä. Tehtävänantona oli piirtää joku kuva tai joku hetki, jossa lapsi opettaa joko kaikkia tai omaa äitiä tai isää. Piirustuksen sai tehdä puuväreillä tai tusseilla. Myös sanoja sai käyttää osana piirustusta, jos joku osasi ja halusi myös kirjoittaa. Lapsien oli aluksi vaikea orientoitua tehtävään, sillä kynistä ei meinannut löytyä oikeita värejä. Monet lapsista pohtivat myös, miten saavat tarkasti juuri oikeanlaisen kuvan piirrettyä. Eräs lapsista pohti piirtämisen vaikeutta, koska hänen pohtimassaan liikkeessä kaikki olisivat varpailla. Toinen kysyi, pitääkö piirustuksessa olla ihan samanlainen mekko, kuin miltä heidän oma tanssipukunsa näyttää (vaaleanpunainen balettipuku, jossa vaaleanpunainen helma). Huomasin parhaaksi tavaksi päästä lähelle lapsia sekä heidän ajatuksiaan piirustusten tekemisestä kiertämällä ja kyselemällä heidän piirustusprosessistaan.

Lapset olivat salin lattialla ja he olivat intensiivisesti keskittyneet tehtäväänsä. Rauhallinen musiikki taustalla toi rauhoittavaa tunnelmaa piirustusprosessia varten. Lapsi 4 toi esille rationaalisen tavan valita piirustuksen aihe, *”Minä ja äiti tehdään pliétä. Valitsin sen, koska mä en osaa piirtää muuta.”* Myös Lapsi 6 valitsi plié-sarjan sen piirtämisen helppouden takia. Hän totesi sarjan olevan lisäksi hänen suosikkejaan balettitunnilla. Osalle lapsista oli selkeästi tärkeä tuoda kuvassa esille taitojen erot, kuten Lapsi 1: *”mä oon tässä spagaatissa ja isä tulee tähän tekemään spagaattia sillai et se ei saa sitä kunnolla.”* Myös Lapsi 5 toi esille taitojen eroa: *”tossa on isi ja tässä minä. Tein itselleni huulet. Mä hyppään korkeamalle, koska mä oon harjoitellut niin pitkään. Isä on vasta harjoittelemassa. Se ei oo ikinä tehnyt niitä 64:ää hyppyä ... Vaikka mun jalka oli kipee, niin kyllä noi hypyt onnistuu helposti”.*

Myös baletin perusasennot olivat suosittu piirtämisen aihe. Baletin toisessa asennossa itsensä piirsi kaksi lasta. Jokaisen balettitunnin lämmittelyihin kuuluva Plié-sarja valikoitui kahden piirtäjän valinnaksi. Yksi tanssija piirsi kaksi eri piirustusta tanssitunnin hetkistä. Muut lapset tekivät yhden piirustuksen. Piirustukset ovat nähtävissä kuvassa 3.

Kun aika alkoi olla lopussa, (loppuhaastattelua ja piirustustehtävää varten oli varattu 30 minuuttia), lapset kyselivät, mitä piirustuksille tapahtuu. Osa olisi halunnut piirustuksen mukaansa, osa olisi halunnut tehdä lisää piirustuksia. Annoin mahdollisuuden tuoda myös seuraavalla viikolla piirustuksia, jos jotain tärkeää jäi piirtämättä. Lasten haastattelun jälkeen kiitin ja kehuin lapsia opetustunnista ja teimme balettiniiauksen tunnin lopun merkiksi. Taulukosta 3 voidaan hyvin nähdä, mitä kukin lapsista näki tärkeäksi piirtää. Kuvaan 3 on koottu kollaasi lasten piirustuksista. Yksi lapsi teki kaksi piirustusta, muut yhden. Lasten oikeat nimet on poistettu kuvista.

Osallistuminen workshopiin oli kokonaisuudessaan sekoitus monia tunnelmia. Osa lapsista selvästi väsyi tunnin aikana, mutta kaikki silti panostivat ja keskittyivät tiukast loppuun asti. Lasten opettajana toimimisen taidot eivät vielä yltäneet opettajuuden kaikkien komponenttien osaksi ja voisikin sanoa, että lasten toiminta oli enemmän ohjaamista kuin opettamista. Lapsilla ei vielä ole kykyä hahmottaa koko opetustilanteen yleistä luonnetta,

vaan huomioidut keskittyivät lähinnä pienempiin kokonaisuuksiin, pääasiassa hetkiin, jolloin itse oli toimimassa, kuten keskustelut lasten kanssa tutkimuksen jälkeen toivat esille.

Taulukko 3 Lasten piirustusten aiheita sekä kuvassa näkyvät henkilöt

Henkilö	Valittu piirustuksen aihe	Syy valintaan	Muita kommentteja	Kuvassa olevat henkilöt
Lapsi 1	Spagaatti	<i>”mä oon tässä spagaatissa ja isä tulee tähän tekemään spagaattia sillai et se ei saa sitä kunnolla”</i>	—	Lapsi ja isä
Lapsi 2	Plié	<i>”koska se on helppo piirtää”</i>	—	Lapsi
Lapsi 3	Spagaatti	<i>”koska se on yks mun lempparijutuista”</i>	—	Lapsi
Lapsi 4	Plié	<i>”en osaa piirtää muuta”</i>	—	Lapsi ja äiti
Lapsi 5	64 Hyppyä	<i>”mä hyppään korkeammalle, koska mä oon harjoitellut niin pitkään. Isä on vasta harjoittelemassa”</i>	—	Lapsi ja isä
Lapsi 6	Plié-sarja	<i>”Se on helpoin piirtää”</i>	Kertoo olevan kivoimpia juttuja tanssitunnilla.	Lapsi
Lapsi 7	Baletin toinen asento	<i>”mä tykkään niin paljon”</i>	—	Lapsi
Lapsi 8	Baletin toinen asento	<i>”koska se on helpoin tehdä”</i>	—	Lapsi
Lapsi 9	Chaine	<i>”koska se on helppo piirtää”</i>	Kertoo olevan kivoimpia juttuja tanssitunnilla	Lapsi



Kuva 3 Kooste lasten piirustuksista tanssitunnin jälkeen tehtynä.

8.7 Tutkijan huomioita workshop-työskentelystä

Tarkoitus oli koko tutkimuksen ajan pitää yllä positiivista ja opettamista ja oppimista tukevaa tunnelmaa. Olin varautunut tähän rooliin osallistuvan havainnoijan roolista, mutta tunnin tunnelma kantoi, eikä siihen ollut erityisesti tarve tutkijan puuttua. Tutkijana ja opettajana autoin lähinnä musiikkitekniikan kanssa – tehtävänäni oli laittaa musiikki päälle ja pois sekä auttaa välillä lapsia musikaalisuuden kanssa. Autoin myös siirtymätilanteissa toimien juontajan tapaan, joka spiikkaa seuraavan opettajan estradille ja muistuttaa, milloin on aika ottaa balettitangot esille ja milloin olisi hyvä pitää juomatauko. Sarjan opettamisen jälkeen saatoin antaa myös kommentteja, ja muistutusta opettajana toimimiseen liittyen kuten *”nyt voit kertoa äidille ja isälle, että mitä piti ajatella tenduessa ja mitä passé:ssa.”* Lapset usein toimivatkin kehotukseni mukaan ja kertoivat ja kertasivat heille juuri opetettua sarjaa vanhemman kanssa. Kukin omalla tyylillensä.

Huomioni tanssitunnin aikana keskittyivät lähinnä lasten opettamisen eri tasoihin. Osa uskalsi ja pystyi sanallistamaan hyvinkin taitavista eri tilanteita ja opeteltavia asioita. Osa muisti hyvin tanssitunneilla kuulemansa mielikuvat sekä tanssitermien nimet. Toisille opettajille tilanne itsessään oli jännittävä, ja ymmärrys siitä, miten selittää opetettava asia oli vasta muotoutumassa. Uskon, että balettitunnin tuttu rakenne auttoi lapsia kuitenkin toimimaan tunnilla ja tunne siitä, että rutiini kantaa, olikin isossa osassa, sillä tunti rullasi eteenpäin tutun kaavan mukaisesti. Olikin tärkeää, että tuntia ja demonstraation tekemistä oli harjoiteltu aiemmin, kuten Humphrey (1987, 47) on tärkeäksi todennut.

Vanhemmat olivat tunnilla mukana kukin luonteensa mukaisesti. Oli aistittavissa, että vanhemmat toivoivat kaikkien onnistuvan ja ymmärsivät, että lasten toimiessa opettajina on opetustilanteessa sen erikoisuudesta johtuen omat erityispiirteensä. Yleisesti tunnelma salissa oli iloinen ja odottava. Osa vanhemmista oli hyvinkin innokkaita oppilaita ja he kyselivät paljonkin kysymyksiä sekä omalta lapseltaan että muilta opettajilta. Oli kiinnostavaa havaita, miten monet oppimisen ja opetettavana olemisen piirteet oli nähtävissä samankaltaisina lapsessa ja aikuisessa. Tämä huomio vahvisti omaa käsitystäni siitä, miten paljon opimme malliesimerkin kautta mm. kodin ympäristöstä.

Musiikin kuuntelu ja musiikin tempoon tekeminen ilman opettajan (minun) avustusta oli ryhmälle vaikeaa. Aikuisoppilaiden oli vaikea tietää oikeita iskuja ja lapset, ehkä jännityksissään?, unohtivat kuunnella musiikin rytmiä ja iskuja, vaikka musiikki ja musikaalisuus ehkä olikin tuttua. Myös ryhmän paine, jossa muut lähtevät tekemään väärään tempoon, veti helposti lapsia mukaansa. Pääsääntöisesti en puuttunut tutkijana musikaalisuuden haasteisiin vaan annoin ryhmän tehdä musikaalisesti väärin. Pohdin myöhemmin, olisiko minun ollut hyvä puuttua musikaalisuuteen enemmän, vai oliko valittu toimintatapa tutkimuksen kannalta kuitenkin paras. Toimin kuitenkin pääasiallisesti Kimmerle ja Côté-Laurencen mukaan, jotka (2003, 152) ovat kirjoittaneet, että alkeistunneilla musiikkia voi käyttää harkinnan mukaan ja pohtia onko tärkeää liikkua heti oikein musiikin rytmeillä.

Demonstraatio tunnin sarjojen osalta sujui lapsilta loistavasti. Lapsiopettajat muistivat pääsääntöisesti hyvin sarjansa ja osasivat näyttää liikkeit, jos eivät ehkä aina osanneet liiketapahtumia verbalisoida. Humphrey (1987, 48–49) on analysoinut demonstraation esittämisen vaiheita (ks. luku 2). Workshopin tunnilla monet sarjan näyttöön liittyvät asiat olivat hyvin harjoiteltuja. Lapset olivat harjoitelleet opettamista etukäteen, lapset saivat toimia demonstroijina, demonstroitavat asiat olivat myös lasten taitotason mukaisia ja demonstroitavat asiat olivat lähes poikkeuksetta saman tempoisia kuin oikeakin suoritus. Ryhmän asettuminen tilaan sen sijaan ei toteutunut parhaalla mahdollisella tavalla ja opettajan äänen kuuluminen oli myös ajoittain haastavaa. Workshop-tunnilla ei myöskään ollut aina tarpeeksi aikaa kaikkien oppijoiden tehdä harjoitussuoritusta opetuksen jälkeen, vaan tunti jatkui sarjan tekemiseen lähes suoraan demonstraation ja lapsi-opettajien omalle vanhemmalleen antamien ohjeiden jälkeen. Draamakasvatuksen kokemuksellisen oppimisen mallia voisi hyvin hyödyntää myös opettajana toimimisen peilaamiseen, sillä opettaja on aina tietyntilaisessa roolissa. Roolissa toiminta vaikuttaa tilanteen kokemukseen. Kokemus määrittelee tilanteen ja tapahtuman sanoittamista ja sanallistaminen näkyy taas eteenpäin tiedon, tunteen ja toiminnan jakamis- ja saamiskokemuksena muiden kanssa vuorovaikutuksessa. Jakaminen ja saaminen taas vaikuttavat henkilön toimintaan. Toivasen mukaan jakaminen, saaminen sekä toiminta ovat pääasiassa tiedostamatonta toimintaa ja kokemus ja sanallistaminen tiedostettua toimintaa. (Toivanen, 2010, 13–14.) Tämän voisi nähdä liittyvän opettajuuden peilaamiseen – mitä opetat vaikuttaa aina suoraan siihen, miten opetat, minkälaisia didaktisia menetelmiä valitset ja miten jaat tietoa ympäristösi. Tämän tutkimuksen kontekstissa lasten opettajana toimimisen kehä oli kokemuksesta oppimista – se, miten lapsi toimi roolissaan vaikutti siihen, minkälainen hänen tunnelmansa toiminnasta oli. Ne lapset, joilla opettajuus onnistui hyvin, saivat vahvemman viestin opettajuudesta ja myös arvioivat opettajana toimimista positiivisemmin. Ne lapset, jotka kokivat opettajana toimimisen olleen haastavaa toivat esille myös enemmän negatiivisia asioita opettamisesta, kuten että se oli ollut noloa. Mitä enemmän lapselle tuli opetusvaiheessa tunne, että hän ei osaa, sitä enemmän se näkyi ja kuului hänen verbalisoidessaan opetussarjan tavoitteita ja toimintaa. Automaattisesti lapset myös tuntuivat imevän läsnäolijoiden tunnelmaa itseensä ja joko rohkaistuivat tai hermostuivat enemmän opetussarjan edetessä sen mukaan, miten kärsivällisesti tai hiljaisesti oppilaat tarkkailivat.

Baletin workshopissa korostuva yhteistoiminnallisuus osana harjoitteita tuki tanssimuistillisesti heikompien lasten oppimista ja mukana pysymistä, sillä tanssisarjoja yhtäaikaan tanssittaessa oli kaikilla – sekä opettajilla että oppijoilla mahdollisuus saada tukea muilta ryhmän osallistujilta. Tämä kannatteli monia hetkiä ja loi myös tunnelmaa, jossa kaikki lapset ja aikuiset pääsivät käsiksi onnistumisen kokemuksista. Lapsen onnistuminen opetushetkessään oli selkeästi myös monelle vanhemmalle ylpeyden hetki. Lapsen onnistumisen tärkeydestä kertoi myös vanhempien sanoittamat tunteet siitä, miten workshop oli jännittänyt myös aikuisia etukäteen.

8.8 Kohti parempaa opettajuutta – tutkijaopettajan reflektointia

Mitä opettajana toimineet lapset kertovat minun omista opettajan taidoistani? Tässä pohdinnassa hyödynnän Strongen mallia itsearviointissa. Myös Kolben kokemuksen oppimisen malli olisi voinut sopia reflektoinnin pohjaksi, mutta tanssituntikontekstin vuoksi koin luontevammaksi pohtia prosessia ensin Strongen ja myöhemmin Humphreyn itsearviointi-mallia muokaten käyttäen. Opettajuuden reflektoinnissa hyödynnän huomioita opetusvideota tarkkailemalla. Kun näen tilanteen ulkopuolisen silmin huomaan, kuinka paljon lapset neuvovat vanhempiaan sarjojen väleissä. Tämä vuoropuhelu on suurimmalta osalta videolle tallentumatonta, sillä lapset kuiskivat ja antavat korjauksia kaikki samanaikaisesti omalle vanhemmalleen. Näen tyytyväisiä ilmeitä, kun lapsi on selkeästi itse tietoinen, mitä pitää opettaa ja tehdä. Näen lapsilla myös silmien pyöryksiä ja huokaisuja, hartioiden nostamista – ehkä vanhempi kysyy vaikeita, ehkä lapsi ei muista sarjaa tai on tuskastunut muusta syystä?

Tutkijana havainnoin myös iloisen puheensorinan, aikuisten naureskelun itselleen ja haasteille opeteltavien taitojen suhteen. Näen keskittyneitä ilmeitä, näen peitellyn harmistuksen siitä, kun aikuinen ei ymmärrä tai osaa tehdä vaadittua liikettä. Näen vanhempien vitsailun keskenään, kun jalkojen pitäisi olla spagaatissa. Näen myös jännityksen, kun yksi kerrallaan jokainen vanhempi on muiden katseiden alla nurkasta nurkkaan liikuttaessa. Opettajana näen lapsien oppimat seikat – näen, mitkä ovat helppoja

sarjoja ja korjauksia muistaa ja näen, mitkä ovat haastavia. Huomaan, että myös omat mielipiteeni haastavuudesta korreloivat lasten osaamisen ja rohkeuden kanssa. Huomaan musikaalisuuden haasteet ja pohdin, olisiko tärkeää myös tanssitunnin aikana olla itse enemmän hiljaa ja antaa lasten itse kuulla ja kuunnella tarkemmin musiikkia? Auttaisiko se heitä oppimaan ja itse luottamaan musiikin kuunteluun, vai onko musiikin kuuntelemattomuus osa jännitystä? Ihminen kun on usein jännittyneenä nopeampi toimissaan adrenaliinin virratessa suonissa. Näen, tai lähinnä kuulen, hälyn, rapsahdukset, kaverille vinkkaamisesta ja lasten jännityksestä tulevan tohinan ja äänet. Niiden ylle ei ujoimmat opettaja-lapset uskalla kailottaa opetuksiaan. Onko tämä seikka, joka johtuu minusta? Minulla on kantava ääni ja voin helposti puhua yli pienen hälyn, yli musiikin. Onko tunneillani liian kovaaäänistä? Tulisiko minun vaatia enemmän täyttä hiljaisuutta? Koen, että omilla tunneillani hiljaisuus kyllä toteutuu – johtuuko se siitä, että olen heitä isompi, vanhempi ja tottuneempi opettaja? Tuoko olemukseni itsessään enemmän auktoriteettia ja huomiota itseeni? Huomaan myös nyt, että ne lapset, jotka uskaltavat puhua voimakkaalla äänellä saavat tilan kuulluksi tulemiselle. Kun muut kuulevat vakuuttavan äänen, he kääntyvät, he keskittyvät. Opettajuuden auktoriteetilla on selkeästi yhteytensä opettajan karismaan ja äänen käyttöön.

Rogersin tanssitunnin osa-aluejaon (1980, 35–57) kannalta katsottuna on nähtävissä, että tavoitteet tunnilla ovat selkeät sekä lapsille että aikuisille. Lapset osaavat asiansa ja ymmärtävät roolinsa. Aikuiset myös. Kaikille tulee lämmin, kaikki pääsevät liikkumaan ja käyttämään eri lailla lihaksiaan, osalle osallistujista tulee jopa aivan uusia fyysisyyteen liittyviä huomioita. Sosiaalisuus on läsnä tunnilla positiivisessa mielessä. Monet vanhemmista ovat iloisissaan saadessaan jakaa liikkumisen hetkiä lapsensa kanssa ja aikuiset tukeutuvat sosiaalisesti toisiinsa vitsailujen ja huomioiden kautta. Henkinen painoarvo on minun vaikeammin havaittavissa tunnin kulueassa. Tutkimuksen lomakkeiden tietojen perusteella saan kuitenkin tietooni tunnin osallistujien kokemuksista ja merkityksestä ajatuksien tasolla. Useat vanhemmat tuovat esille ylpeyden ja ihastuksen lasten osaamisesta ja rohkeudesta toimia, mikä kertoo heidän herkistyneen lasten taitojen äärellä. Kulttuurinen painoarvo tulee esille yhteisen taiteellisen oppimiskokemuksen jakamisen muodossa. Tanssin opettamisen tulevaisuus näkyy tässä tutkimuksessa isosti, sillä tämä toimintatapa on

mahdollisuus lisätä läpinäkyvyyttä baletin ja opetuksen maailmoissa. Hallinnollisuus tulee esille uuden opetusmetodin käyttöönottona ja idean levittämisenä osallistujien kautta ja myöhemmin tämän tutkimuksen julkaisun kautta uusille tahoille.

Opettajan reflektioon kuuluu itsearviointi, joka tässä tutkimuksessa on ollut osa tutkimuksen aineistoa ja analyysia. Tässä itsearvioinnissa on hyödynnetty Strongen (2011) esittelemää itsearvioinnin kaaviota, jota on avattu luvussa 4.2. Tässä tutkimuksessa tarpeiden määrittelyn tasolla on ollut tutkimuksen rungon luonti. Tässä vaiheessa on pohdittu, minkälainen tunti on sopivat tämän ikäisille opettajille ja miten se voisi parhaiten toimia. Opettajan roolin ja vastuun tasolla on pohdittu, miten tunti toteututetaan – mistä asioista vastaan minä, mistä nuoret opettajat. Suorituksen tasolla on pohdittu, mitkä ovat tavoitteet eri toimijoille. Minun tavoite on ollut saada kaikki lapsiopettajat osallisiksi toimintaan. Lapsiopettajien tavoitteena on taas uskaltaa toimia opettajana. Dokumentoinnin tasolla on tässä tutkimuksessa toteutettu videon avulla. Suorituksen arvioinnin tasolla on pohdittu mikä onnistui, mitä tulee kehittää? Viimeisellä tasolla pyritään oppimaan ja kehittämään toimintaa, jotta tulevaisuudessa opettajana voin toimia yhä paremmin. Voidaan sanoa, että opettajana suunnitteluvaihe on ollut kiinnostava, mutta ei kovin lapsilähtöinen. Ote tutkimuksen balettitunnin suunnitteluun on ollut pitkälti aikuisjohtoista sekä baletin perusrakenteeseen tukeutuvaa. Itsearviointi on tarpeen, sillä tämän tapaiseen toimintaan ei tutkijalla ole ollut mahdollisuutta tutustua, sillä aiempaa tutkimusta aiheesta ei ole löytynyt. Opettajana huomaan, että toiminta ei ole ollut tarpeeksi lähellä lapsia, sillä yksi lapsista ei uskaltanut mukaan toimintaan. Voisi siis nähdä, että opettajana on aika katsoa itseensä ja omiin toimintatapoihin – mitä olisin voinut tehdä toisin, jotta kaikki lapset olisivat uskaltaneet mukaan? Yleisesti voidaan kuitenkin sanoa, että lapsiopettajat toimivat roolissaan paitsi rohkeasti, myös erinomaisesti. Kaikki workshopin lapsiopettajat uskaltuivat esiintymään ja opettamaan. Kukaan ei murtunut paineen alla, kukaan ei jännitykseltä jäätynyt tai purskahtanut itkuun. Kukaan ei myöskään jättänyt asiaa kesken, vaan kaikki veivät tehtävänsä kunniakkaasti loppuun asti.

Mielestäni opettajana toteutan tässä tutkimuksessa pedagogiikkaa, joka sallii ja antaa lapsille tilaa kokeilla ja oppia tekemällä. Työtapana lasten opettajana toimiminen on vielä verraten

vähän käytetty. Lasten opettajina toimiminen vaatii opettajalta ehkä tavallista tuntuunittelmaa enemmän ajallista ja suunnitelmallista panostusta. Toiminta vaatii myös paljon käytännön järjestelyitä aikataulujen, tilojen sekä vanhempien informoinnin osalta. Tarvitaan myös pitkäjänteistä työskentelyä lasten kanssa opetusprosessin oppimista varten. Työtapana lasten opettajuus myös vaatii luottoa ja uskallusta sekä opettajalta että oppijoilta. Ryhmän pitää olla lapsille tuttu ja turvallinen, sillä yksin ison ihmismassan opettaminen vaatii paljon rohekutta ja itseluottamusta. Työtapa on myös vahvasti performatiivinen ja tukee erityisesti niitä lapsia, joilla verbaalinen ulosanti ja uskallus esiintymiseen on luonnostaan rohkeampaa. Tähänkin tutkimukseen yksi nuorimmista tanssijoista ei uskaltanut osallistua, mikä herättää mietteitä itselläni, oliko työtapa liian jännittävä tämän ikäisille lapsille? Työtavan valinta vaatiikin opettajalta hyvää ryhmän tuntemusta – kaikkien ryhmien kanssa tämänlainen työskentely ei varmasti toimi.

Tunteiden, tunnelmien ja toiminnan sanoittaminen nousivat vahvasti tässä tutkimuksessa esille. Lasten verbaaliset taidot olivat vaihtelevia, mikä ei opetustilanteen kontekstin (mahdollisuus opettaa pääasiassa visuaalisen viestin voimin) vuoksi noussut kuitenkaan määrittävään osaan. Verbaalisuus kuitenkin toi aspektin, jota voi opettajana hyödyntää lisää tulevaisuudessa. Lasten opetuksen sanallistamisen kautta sain paljon tietoa siitä, mitä asioita on tärkeä kerrata, mihin kiinnittää huomiota ja minkälaista ajattelumallia minä itse opettajana välitän omilla sanoituksillani lapsille. Muistutus siitä, että opettajan puhe muuttuu oppijan mielen sisäiseksi puheeksi (ks. luku 4: Humphrey) tuli voimakkaasti esille. Tekemisen sanoittaminen on tärkeää myös lasten oman reflektiokyvyn harjoittamisessa. Kun lapset oppivat harrastukseensa liittyviä sanoja, fraaseja ja teemoja, on heidän mahdollista saada syvempiä oppimiskokemuksia ja sanoittamisen kautta on mahdollista myös tuoda arvioinnin ja itsearvioinnin osa-alueet aiempaa rohkeammin esille. Ennen kaikkea tärkeää on lapsen ja aikuisen sekä aikuisen ja opettajan mahdollisuus keskustella lapsen kehityksestä ja oppimisesta sekä tanssiharrastuksessa edistymisestä, kun myös lapsen vanhemmalla on omakohtainen, jollakin tasolla konkreettinen, kokemus lapsen harrastusmaailmasta. Tämä avaa mahdollisuuden opettajan ja vanhemman aiempaa selkeämpään ja tarkempaan keskusteluun, joilla voidaan tukea lapsen harrastuksessa pärjäämistä, kun myös vanhemmalla on ymmärrys harrastuksen arjesta, ei vain

juhlahetkistä, joita vanhemmat yleisimmin pääsevät todistamaan balettiharrastuksessa nimen omaan erilaisten balettiesitysten yhteydessä. Yhteinen kieli sanoittaa tilanteita auttaa myös aikuista ymmärtämään opettajan pedagogisia ja didaktisia valintoja paremmin ja toimimaan tarpeen tullen apuna ja tulkkina myös lapsen kanssa harrastuksesta keskusteltaessa.

Humphreyn esittelemässä tanssintuntiin liittyvän oppimisen arviointiprosessissa (1987, 49–51) osallistujien tulisi kysyä itseltään kuusi eri kysymystä. Tässä tutkimuskontekstissa esitän nämä kysymykset nyt itselleni, sillä tutkimus on myös reflektiota itseäni ja uuden opetusmetodin kehittämistä kohtaan. Ensimmäiseen kysymykseen, eli muisteluun, mitä tunnilla tehtiin on tässä tutkimuksessa jo viitattu aiemmissa luvuissa. Toinen kysymys koskee sitä, mitä opimme tästä? Oppimisen laajuudet ovat niin isot, että avaan niitä tähän vain lyhyesti tiivistäen. Oppi tutkimuksesta oli, miten tärkeä aihe tämä on ja miten siitä tarvitaan uutta tutkimusta hyödyntäen sitä tietoa, jota tämä tutkimus tuottaa, jotta tutkimusotteeseen saadaan tulevaisuudessa vielä parempia lähestymiskulmia. Oppi tanssijoiden kyvystä toimia opettajana lisäsi vanhempien ja minun tietoa lasten taidoista ja kyvyistä toimia ja esiintyä itsenäisesti ison ryhmän edessä. Oppi vanhemmista oli tiivistetysti se, miten eri tavoin myös vanhemmat voivat käsittää oppimiseen liittyviä aihealueita ja miten paljon emootioita myös vanhemmilla kytkeytyi uuden oppimiseen ja lapsensa opettavana olemiseen. Oppi itsestäni opettajana oli, että tämänkaltaista toimintaa tulee lisätä tulevaisuudessa ja minun tulee antaa enemmän mahdollisuuksia oppilaille puhua ja verbalisoida liikkeitä ja oppimisprosesseja. Kolmas kysymys liittyy siihen, mitä meidän tulee tietää tai oppia, jotta tulemme paremmiksi tässä asiassa? Keskityn tässä kysymyksessä ainoastaan opettajana toimimisen -opetusmetodin tarkasteluun. Tämän tapainen opetusmetodin laajempi käyttö kaipaa sisälleen teoreettista ryhtiä lisää, jotta se on paremmin hyödynnettävissä useilla eri oppimisen aloilla. Teoriaa saadaan lisää erilaisten lisätutkimusten ja metodin käytön kautta. Kysymyksessä neljä pohditaan sitä, mitä kehossa tapahtui tässä yhteydessä? Lasten ja vanhempien kehot kokivat liikkumisen erilaisia muotoja sekä sykkeen vaihteluita. Kysymyksessä viisi kysytään, mistä asioista pidin – tähän kysymykseen vastaan henkilökohtaisesti. Pidin siitä innostuksesta, ilosta ja jännityksestä, jota kaikilla osallistujilla oli havaittavissa. Pidin myös siitä, miten taitavasti lapset osasivat

toimia ja miten kaikki saivat loistaa oman vanhempansa silmissä. Viimeinen kysymys liittyy siihen, mitä voimme parantaa. Parannettavaa on erityisesti tutkijalla, jolle tämäntyyppinen tutkimusote oli uusi. Jos keskitytään erityisesti opetusmetodin tarkkailluun, niin parannettavia asioita tulevaisuudessa on vankemman struktuurin juurruttaminen ja lasten ja vanhempien dialogisuuden vahvistaminen tuntikaavion keinoin, jolloin lapset pääsevät sanoittamaan vielä aiempaa enemmän oppimis- ja opetusprosessia yhdessä oman vanhempansa kanssa.

9 Diskussio

Tämän pro gradu -tutkimuksen tavoitteena oli saada lisää tietoa lasten opettajana toimimisen metodista. Tässä luvussa pohditaan tämänkaltaisen tutkimuksen mahdollisuuksia tulevaisuudessa, tämän tutkimuksen validiteettia sekä baletin ja oppimisen maailman erinäisiä erikoispiirteitä.

9.1 Baletin maailma

Tämän tyyppisen tutkimusasetelman tuominen monin tavoin vanhanaikaisenakin pidettyyn baletinopettamisen formaattiin on ollut samaan aikaan sekä kiinnostavaa että haastavaa. Onko vaarana se, että lapset opettavat tekniikkaa väärin ja pahimmassa tapauksessa levittävät vääriä oppeja muille sekä vahvistavat omaa väärää tietoaan? Ja jos, niin kuinka vaarallista se on? Saadaanko virheelliset opetukset korjattua, vai jäävätkö väärät ajatukset elämään omaa elämäänsä? Onko lasten opettajana toimiminen ennemmin uhka vai mahdollisuus baletin kontekstin puitteissa? Baletin maailmassa tomua on monien satojen vuosien verran ja myös baletin opettamisen pedagogiikka yhä edelleen paljon vanhoihin traditioihin tukeutuvaa. Ajatusmalli ”oppikoon näin, kun näin on minullekin opetettu” pysyy paljon voimissaan myös sen takia, että useilla baletin opettajilla ei välttämättä ole itsellään pedagogista koulutusta olemassa.

Tämän tutkimuksen havainnot ja opetuskäytänteet eivät ole yleistettävissä, sillä kyseessä on vain pienen otannan tutkimus. On myös hyvä muistaa, että tämän workshopin lapset ovat jo valmiiksi valikoituneita baletin maailmaan. Heillä voidaan olettaa olevan enemmän venyvyyttä, esiintymiskokemusta, musikaalisuutta ja keskittymiskykyä kuin keskivertaisesti tämän ikäisillä lapsilla. Huomiot juuri tästä tutkimuksesta eivät siis välttämättä ole nähtävissä jonkin toisen, vähemmän harjoittelevan ja ei valintakokeiden kautta siivilöidyn ryhmän jäsenistössä. Myöskin on hyvä huomioda, että tämän ryhmän vanhemmilla on jo jonkin asteinen tuntemus toisiaan kohtaan, mikä on voinut mahdollistaa myös erilaisen heittäytymisen oppimistilanteisiin.

Tanssi ilmaisukeinona sopii taiteellisen ilmaisun väyläksi osalle ihmisistä. Kaikille se ei ole omin ilmaisun muoto. Oli taidemuoto mikä tahansa, uskon, että luottamalla ja uskaltautumalla – haluaisin käyttää sanontaa (sen kuluneisuudesta huolimatta) ”antautumalla täysin taiteen armoille”, voi henkilö päästä tietynlaisen vapautuneisuuden ja rohkeuden tunteen valtaan. Täysi vapautuminen vaatii täydellistä irrottautumista, täydellistä itsensä paljastamista ja herkäksi ja haavoittuvaiseksi asettumista. Tämöisten tunteiden, ajatusten ja prosessien läpikäyminen vaatii taiteilijalta suurta luottoa paitsi itseensä myös ympärillä oleviin toisiin – muihin taiteilijoihin (tai taitelijanalkuihin), opettajaan kuin myös esiintymistilanteen yleisöönkin. Tanssi ja muut taideaineet voivat osana kokonaisvaltaista kasvatusta valmistaa ja kehittää yksilön taitoja, tunne-elämää ja asenteita (Hällström, 2009, 15). Hällström (2009, 15) myös muistuttaa ihmisen eri tavoista kohdata maailma niin tiedollisista, moraalisisista, esteettisistä kuin pragmaattisistakin näkökulmista. Eikö tähän kaikkeen taide anna yhden mahdollisuuden lisää?

Kouluissa ja päiväkodeissa esiintymistaitojen harjoittelu sekä tanssin harjoittelu ovat pienessä osassa. Tanssin tie kohti hyväksyttyä kouluainetta on tällä hetkellä nähtynä vielä pitkä, mutta tanssin puolesta puhuu jo esiintymistaitojen harjoittelun mahdollisuus yhdessä tanssikasvatuksen osana, joita ei juurikaan harjoitella osana suomalaista formaalia kasvatuskonseptia. Tanssi nähdään ja tunnustetaan kyllä keinona tulkita ja esiintyä, mutta tanssitaidetta ei juurikaan opeteta oppilaille. Anttila on huomauttanut, että ”tanssilla olisi niin moniulotteisia mahdollisuuksia tukea oppilaita minuuden rakentumisessa, toisten ihmisten kohtaamisessa ja maailman jäsentämisessä, että sen marginaalinen asema koulussa ei ole perusteltu” (2009, 88). Myös Asanti ja Sääkslahti (2010, 88) ovat huomanneet, että monille lapsille itseilmaisun keinona nimenomaan kehollisuus on luontevin tapa ajatusten ja tunteiden ilmaisuun. Kaikki nämä huomiot tukisivat tanssinopetuksen tärkeää sijaa myös formaalin kasvatuksen kentällä.

9.2 Opettaminen ja oppiminen

Vygotskyn mukaan lapsi on päättään pidempi, kun hän toimii alueella, joka on hänen lähikehityksensä vyöhykellä (1978, 102). Tämä oli huomioitavissa tässä tutkimuksessa,

kun lapset uskaltautuivat, ei vain opettamaan vertaisiaan, vaan myös omia ja tuntemattomia auktoriteetteja, jollaisiksi aikuiset lasten silmin kuitenkin voidaan lukea. Tutkimus nosti paljon pedagogiikkaan liittyviä kysymyksiä mieleen. Mikä on hyvän opettajan määritelmä? Entä minkälainen on hyvä lapsiopettaja? Onko aikuisilla oppijoilla samat vaatimukset opettajalle – oli tämä lapsi tai aikuinen? Minkälainen on tämän ikäisten lasten mielestä hyvä opettaja? Tutkimustietoa aiheesta ja siihen liittyvistä teemoista on hyvin vähän saatavilla ja olisikin toivottavaa, että tämä tutkimus voisi tuoda innostusta myös muille aihealueille.

Workshopin yksi tutkijahuomio oli se, miten iso rooli opettajalla nuorille oppijoille onkaan. Osa vanhemmista voi välillä olla hyvinkin tiukkoja, tarkkoja ja vaativia lapsiaan kohtaan. Osa taas ehkä tarpeettomankin rentoja ja suurpiirteisiä. Opettaja voi olla se turvallinen, tuttu henkilö lapsen elämässä, joka antaa turvaa ja iloa erilaisesta roolista kuin vanhemmat. Opettajan merkitys vielä harrastuskontekstissa suurenee. Koulussa ja esikoulussa käyvät kaikki, mutta oman harrastuksen opettajan huomio on aivan eri lailla painottunut, sillä onhan kyseessä sellainen toiminta, joka itselleen on jollain lailla erityisen merkityksellinen. Lapsen oman harrastuksen tukeminen ja näkeminen on vanhemmille myös tilaisuus nähdä oma lapsi kykenevänä ja taitavana toimijana, joka pystyy jo upeisiin asioihin myös itsenäisesti.

9.3 Tutkimuksen havainnot

Tapaustutkimus sopi lähestymistapana tähän tutkimusasetelmaan sen salliman väljyyden vuoksi. Tässä tutkimuksessa oli monia erilaisia osuuksia, joita kaikkia on itsenäisestikin tutkittu vähän, jos ollenkaan. Tämän tutkimuksen sukellus suoraan tunnelmiin ja havaintoihin tuki tiedon kartuttamista mahdollisia tulevia tutkimuksia varten. Tässä työssä tutkimus kokonaisuudessaan eli hiljalleen aineiston analysoinnin kanssa. Erikssonin ja Koistisen mukaan tapaustutkimukselle onkin tyypillistä, että aineiston analysointi ja tutkimuksen työvaiheet eivät ole tiettyyn järjestykseen tai tapaan sidottuja (2014, 22). Tapaustutkimuksessa keskeisiä työvaiheita ovat tutkimuskysymysten muotoileminen, tutkimusasetelman jäsentäminen, tapausten määrittely ja valikoiminen, käytettävien

teoreettisten näkökulmien sekä teoreettisten käsitteiden määrittely, aineiston ja tutkimuskysymysten välisen vuoropuhelun logiikan selvittäminen, aineiston analyysitapojen ja tulkintasääntöjen päättäminen, raportointitavan päättäminen (Eriksson & Koistinen, 2014, 22). Hirsjärven (2007, 157) mukaan kvalitatiivisen tutkimuksen lähtökohtana pidetään todellisen elämän kuvaamista. Miten tuo todellinen elämä sitten saadaan tuotua tutkimuksessa eettisesti esille? Salo (2015, 181) on tuonut esille, että laadullisen tutkimuksen tekeminen ei suinkaan aina ole selkeää ja siistiä, vaan analyysin tekeminen ajattelun teorian kautta vaatii kärsivällisyyttä lukea ja oppia ennen johtopäätösten tekemistä. Uskon, että hyvän laadullisen tutkimuksen tekeminen vaatiikin aikaa ja välillä myös pientä etäisyyden ottoa tutkimuksesta, jotta tutkijana voi seistä rehdisti tutkimuksen tulosten ja analyysien takana. Tämän aihealueen tutkimusta syvennettäessä voisi tulevaisuudessa hyödyntää triangulaatiota aineiston keruumenetelmien (triangulation of data sources) tai erityyppisten aineiston analyysimenetelmien (triangulation of methods) osalta. Triangulaatio on usean tapaustutkimuksen arvomittari, mutta se ei kuitenkaan ole välttämätön tutkimuksen tulosten analysoinnissa ja tulkinassa (Eriksson & Koistinen, 2014, 46).

Tässä tutkimuksessa olisi ollut eduksi, jos aikuisten täyttämässä kyselylomakkeessa olisi ollut myös kvantitaativisempi osuus, jossa vanhemmat olisivat voineet rastittaa valmiita väittämiä. Tämä olisi varmasti palvellut myös kyselylomakkeen täytöstä, joka osalla vastaajista jäi vaillinaiseksi. Tämän tyyppisellä kyselylomakkeella olisi varmasti saanut vielä avoimia kysymyksiä tarkempia vastauksia aikuisten mietteistä eri aihealueisiin liittyen. Kysymyksillä olisi voinut jakaa tutkimuksen aineistoa ja tehdä tarkempia analyysieja, joihin niukkasanaiset vastaukset eivät välttämättä yhtä hyvin yllä. On kuitenkin muistettava, että tämä tutkimus on ainoa laatuaan ja kehittymisprosessi vasta alussa, sillä aiempia vastaavanlaisia tutkimusesimerkkejä ei ollut käytettävissä. Myös tätä tutkimusta varten tehty harjoitustutkimus oli tältä osin puuttellinen, sillä siinä keskityttiin lasten tanssitunnin opetuksen sekä lasten haastattelun erilaisten seikkojen huomioon ottamiseen. Alkukartoituksessa olisi ollut paikallaan testata myös aikuisten kyselylomaketta ja hakea siihen parannusehdotuksia.

Kaksoisroolista, jossa itse tutkimuksen aikana olen kokoajan ollut, on kuvaillut myös tanssin workshopia pitänyt Salosaari. Hän puhuu haasteesta, joita kahden roolin pitäminen tuo, esimerkiksi niissä tilanteissa, kun joku oppilaista tarvitsee apua. Hän myös huomauttaa, että koska kyseessä on hänen oma työnsä ei hän näe kenenkään muun voivan olla tutkijan roolissa, kuin hänen itsen (2001, 45). Tärkeää onkin tehdä itselle selväksi, milloin toimii missäkin roolissa. Tulevaisuudessa ehkä seuraisin Salosaaren esimerkkiä ja rohkeammin uskaltautuisin opettajan rooliin myös tämän tapaisen workshop -tunnin aikana ja auttaisin lapsia erityisesti musikaalisuuden käsitteiden kanssa, jotka selvästi toivat haasteita tanssisarjojen toteuttamiseen.

Kyseessä oli otokseltaan pieni tutkimus, mikä tarkoittaa että lasten henkilökohtainen osaaminen, jaksaminen, keskittyminen, innostuneisuus ja ylipäättään elämäntilanne vaikuttivat paljon myös tässä tutkimuksessa saatuihin tuloksiin. Lasten sukupuolijakauma ei myöskään ollut tasapainoinen, joten tästä tutkimuksesta on vaikea vetää johtopäätöksiä tyttöjen ja poikien eroille. Tutkimus tuo kuitenkin antoisia näkökulmia tanssin ja lasten opettajana toimimisen maailmaan.

Toimintatutkimus on prosessi, jossa ymmärrys ja tulkinta lisääntyvät vähittäin (Heikkinen 2007, 36). Olenkin saanut huomata tulosten analysoinnin ja kirjoitusprosessin aikana, että ensimmäisten huomioiden jälkeen on pintaan noussut myös huomioita, jotka eivät ensimmäisellä tarkastelulla ole tulleet esille. Interventiot tähtäävät aina kehityksen kulun suuntaamiseen tiettyihin ennalta asetettuihin tavoitteisiin, joiden ohella niillä voi olla myös ennakoimattomia vaikutuksia, jopa sellaisia, jotka ovat tutkimuksen tavoitteiden kanssa ristiriidassa (Ruoppila 1999, 48). Tätä ajatusta olen yrittänyt tässä tutkimuksessa pitää pinnalla – omat toiveeni ja tavoitteeni baletin workshopin opetuprosessin suhteen eivät saa tulla esteeksi todenmukaisten ja kaikilta kannoilta tarkastelevan tutkimustulosten arvioinnissa.

Lasten yksilöhaastatteluilla olisin varmasti saanut selkeämmin henkilökohtaisia ajatuksia esille. Lasten haastattelua varten olisi ollut tarpeen ehkä olla enemmän kuvia tilanteista tai leikkikaluja, joiden kautta virittää keskustelua oikeaan suuntaan, kuten Koller ja San Juan

(2015, 615) tutkimuksessaan käyttivät. Heillä tosin oli myös kyseessä yksittäishaastattelut ja aikaa käyttää haastatteluun tunnin verran. He huomasivat, että kun lapsilla oli leikkikaluja, jotka liittyivät aiheeseen ja tekemistä haastattelun ohessa, he pystyivät kertomaan asioista helpommin. Kasvatuksellista tutkimusta tehtäessä on tärkeä muistaa, että kanssakäymisiin tarvitaan molempia osapuolia, jopa isossa, järjestelmällisessä tilanteessa on kaikkien osapuolien panos olennaista (Seale, Gobo, Gubrium & Silverman, 2007, 124).

Tutkimuksen voidaan nähdä vastanneen hyvin sekä tutkimuskysymyksiin että tutkimuksen tavoitteeseen. Tutkimuksen tavoitteena oli saada katsaus opettajana oppimisen toimintamalliin. Pääpaino tutkimuksessa oli opetusmetodin havainnoinnissa ja näitä havaintoja on tuotu monelta kannalta esille tutkimuksen tuloksissa. Tutkimuksen kysymykset ovat käsitelleet niin ikään tuloksissa avattuja aihealueita, sillä tuloksissa on pohdittu ryhmän opettajan omaa opettamisen pedagogista arviointia reflektion kautta. Vanhempien mielteitä lasten opettajuudesta on avattu erityisesti tulosten kahdessa ensimmäisessä luvussa. Lasten ajatuksia opettajana toimisesta on ollut haastavin saada esille. Aihealueena opettajuuden abstraktisuus on tarkoittanut, että lasten mielteitä on saatu selville vain pienin osin heidän itsensä kertomana. Lasten opettajuutta onkin pyritty käsittelemään enemmän tutkijan omien havaintojen kautta.

9.4 Mahdollisuudet tulevaisuudessa

Taide voi auttaa meitä ymmärtämään itseämme, toisiamme sekä olemisen ja elämisen suuria kysymyksiä paremmin. Yhdyn Räsänen (2009, 29) näkemykseen, että taito- ja taideaineiden opetuksen tärkeys ei ole ainoastaan valmiin produktin tuottaminen, vaan erityisesti tuottamisprosessin tuoma sisältö kasvua ja kehitystä varten. Taitoa ja taidetta ei pitäisi erotella toisistaan, vaan nähdä niiden toisiaan tukeva voima. Tässä tutkimuksessa taiteen tuottaminen jäi vähemmälle, vaikka liikuttiinkin tanssitaiteen maailmassa. Olisikin ollut mielenkiintoinen lisä nähdä lapset myös oman, vapaan tanssin tai oman koreografian opettajina. Olisiko erilaiset asiat nousseet esille, kun opetettava asia ei olisi ollut jonkun muun, vaan heidän itsensä suunnittelemaa?

Tämä tutkimus kaipaa ehdottomasti lisää tutkimusta, sillä kyseessä on hyvin pieni otanta, eivätkä tulokset näin ollen ole yleistettävissä suuriin massoihin. Aihealue on myös mielenkiintoinen ja tukee tulevaisuuden uusien ja erilaisten oppismetodien käyttöä. Prosessi oli yleisesti vanhempien mieleen – toiminnallinen tapa heille päästä kurkistamaan lapsen harrastusmaailmaan ja ainakin itse tulen jatkamaan ja kehittämään tämän tyyppistä toimintatapaa myös tulevaisuudessa.

Tämän tutkimuksen toiminta tanssiopetuksen maailmassa vastaa EOPS:n ohjeeseen (2014, 15) *”Esiopetus tukee lasten kykyä ymmärtää arvoja, noudattaa terveellisiä elämäntapoja sekä kehittää tunnetaitojaan ja kauneudentajuaan”*, sillä kauneutta, terveyttä, tunnetaitoja ja arvokasvatustahan baletin ja liikkumisen kontekstissa tapahtuva – opetuskonventioita haastava oppimismetodi yhdessä tärkeän aikuisen kanssa kai parhaimmillaan on. Jorma Uotinen on sanonut, että taide saa herättää hämmennystä ja epätietoisuutta – tärkeintä ei ole, ymmärtää kaikkea, vaan se, että esitys jää katsojan mieleen ja katsojalla alkaa oma ajatusprosessinsa (2005, 66). Mielestäni tämä sama ajatusmaailma on suoraan siirrettävissä myös tämän tutkimuksen tavoitteiden pohdintaan. Tärkeintä ei välttämättä ole kaikki yksittäiset huomiot ja ajatukset vaan uudenlaisen oppimisstrategian esittely. Kuten lähes mikään uusi idea, ei tämäkään ole valmis, vaan kaipaa ja vaatii jatkotyöstöä. Se, minkä tämä tutkimus on kuitenkin osoittanut, on että, aihealue on erittäin mielenkiintoinen ja olisi sääli, jos tämänkaltaista opetusmetodia ei tutkittaisi ja hyödynnettäisi enemmän.

Lähteet

Black, P. (2015). *Formative assessment – an optimistic but incomplete vision*. Taylor & Francis Online. Vol. 22, No. 1, 161–177.

Blasis, C. (1968). *An Elementary Treatise Upon the Theory and Practice of the Art of Dancing*. New York: Dover Publications.

Borchers, A. (2018). *So You Think You Can Muuv? Opettajien käsityksiä tanssityöpajasta*. Helsingin yliopisto: Pro gradu -tutkielma.

Brinkmann, S. (2012). *Unstructured and Semi-Structured Interviewing*, Lincoln, Y. & Denzin, N.K. (2014). *Handbook of Qualitative Research*. P., Leavy, (toim.) Sage, 278–300.

Cecchetti, G. (1997). *Complete manual of classical dance : Enrico Cecchetti method. Volume 2*. Rome : Gremese.

Coe, D. & Strachan, J. (2002). *Writing dance: tensions in researching movement or aesthetic experiences*, *International Journal of Qualitative Studies in Education* vol 15, no. 5, 497–511.

Dockett , s., Perry, B & Kearney, E (2012). *Promoting children's informed assent in research participation*. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, Volume 26, 2013 - Issue 7, 802-828.

Eriksson & Koistinen, (2014). *Monenlainen tapaustutkimus*. Tutkimuksia ja selvityksiä. Kuluuttajatutkimuskeskus: https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/153032/Tutkimuksia%20ja%20selvityksiä_11_2014_%20Monenlainen%20tapaustutkimus_Eriksson_Koistinen.pdf?sequence=1&isAllowed=y Luettu ja viitattu 7.5.2018.

Eskola, J. & Suorana, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

Genné, B. 2000. Creating a Canon, Creating the 'Classics' in Twentieth-Century British Ballet. *Dance Research: The Journal of the Society for Dance Research*, Vol. 18, No. 2, 132–162.

Grönfors, M. (1982). *Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät*. Helsinki: WSOY.

Heikkinen, H., Rovio E., Syrjäla, L. (toim.), (2007). *Toiminnasta tietoon: Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat*. (2. painos.) Helsinki: Kansanvalistusseura.

Koller, D. & San Juan, V. (2015). *Play-based interview methods for exploring young children's perspectives on inclusion*. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, Volume 28, 2015 - Issue 5, 610-631.

Kurola, H.A. ”...miten sitä tanssia saisi pois sieltä norsunluutornista?” *Tanssin merkitys ja haasteet koulussa*. Helsingin yliopisto: Pro gradu -tutkielma

Metsämuuronen, J. (2001). *Laadullisen tutkimuksen perusteet (Metodologia-sarja)*. (2. painos.) Helsinki: International Methelp.

Nikander, P. (2010). *Laadullisten aineistojen litterointi, kääntäminen ja validiteetti*. Teoksessa J. Ruusuvuori. & P. Nikander, (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino, 432–445.

Rubin H. ja Rubin, I. (2004). (2. painos.) *Qualitative interviewing : the art of hearing data*. USA: Los Angeles: SAGE. Luettu 3.5.2018. Saatavissa:
<http://methods.sagepub.com.libproxy.helsinki.fi/book/qualitative-interviewing/n10.xml>

Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.) (2009.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino.

Salo, U-M. (2015). *Simsalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet*. Teoksessa Sanna Aaltonen ja Riitta Högbäck (toim.) *Umpikujasta oivallukseen. Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa*. Tampere University Press & Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 164, 166–190.

Seale, C., Gobo, G., Gubrium, J.F. & Silverman D. (Eds.) (2007). *Qualitative Research Practice*. London & Thousand Oaks: Sage

Kirkonpelto, A. (2018). Hyvä tunne – parempi mieli. *Pedanssi* 3/2018, 24–26.

Anttila, E. (1994). *Tanssin aika. Opas koulujen tanssikasvatukseen*. Liikuntatieteellisen Seuran julkaisu nro 139. Helsinki: Liikuntatieteellinen seura.

Anttila, E. & Jalkanen, T. (2003). Tanssin tuntemus. Teoksessa Ahonen, J., Anttila, E., Jalkanen, T., Jouhtinen, A., Kontunen, K., Renvall, H., Suhonen, T. & Vainio, L. *Tanssioppilaan kirja* (117–132). Helsinki: Opetushallitus.

Anttila, E. (2009). Tanssii tätien kanssa – luova liikunta ja tanssi varhaiskasvatuksessa. Teoksessa I., Ruokonen, S., Rusanen, A., Välimäki (toim.) *Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa – Iloa, ihmettelyä ja tekemistä*. Helsinki: Yliopistopaino.

Anttila, E. (2009). Tanssin kosketus. Teoksessa: A. Aro, M. Hartikainen, M. Hollo, H. Järnefelt, E. Kauppinen, H. Ketonen, M. Manninen, M. Pietilä & P. Sinko (toim.) *Taide ja taito – kiinni elämässä!* (83–90) Helsinki: Edita Prima.

Anttila, E. (2011). Taiteen tieto ja kohtaamisen pedagogiikka. Teoksessa E. Anttila (toim.) *Taiteen jälki Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä*. (151–174) Helsinki: Teatterikorkeakoulu Edita Prima.

Anttila, E. (2013) *Koko koulu tanssii! Kehollisen oppimisen mahdollisuuksia kouluyhteisössä*. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.

Asanti, R. & Sääkslahti, A. (2010). Liikuntaa monipuolisesti päiväkodissa. Teoksessa R. Korhonen, M.-L. Rönkkö, & J. Aerila, (toim.) *Pienet oppimassa. Kasvatuksellisia näkökulmia varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen*. (85–98). Turku: Turun yliopiston opettajankoulutuslaitos, Rauman yksikkö.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2016). http://www.oph.fi/download/163781_esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf Luettu 10.11.2018

Chujoy, A. (1980). Fundamental Ballet Principles and Techniques. Teoksessa F.R.Rogers (toim.) *Dance: A Basic Educational Technique*. (255–267). New York: Dance Horizons.

Hammond, S.N., (2006). *Piruetti – Baletin perusteet*. Jyväskylä: Gummerrus.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2015). *Tutkimushaastattelu Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus.

Holmberg, M., (2015). *Kummioppilastoiminnan tavoitteiden toteutuminen erään espoolaisen koulun yhdellä luokkaparilla*. Helsingin yliopisto: pro gradu -tutkielma.

Humphrey, J. H. (1987). *Child development and learning through dance*. New York: AMS Press.

Hällström, M. (2009). Taide- ja taitoaineiden opiskelua tukeva koulun toimintakulttuuri. Teoksessa: A. Aro, M. Hartikainen, M. Hollo, H. Järnefelt, E. Kauppinen, H. Ketonen, M. Manninen, M. Pietilä & P. Sinko (toim.) *Taide ja taito – kiinni elämässä!* (83–90) Helsinki: Edita Prima.

Hämäläinen, S. (1999). *Koreografian opetus- ja oppimisprosesseista : kaksi opetusmallia oman liikkeen löytämiseksi ja tanssin muotoamiseksi*. Teatterikorkeakoulu Tanssi- ja teatteripedagogiikan laitos. Vantaa: Tummavuoren kirjapaino

Jaakkola, T, Sääkslahti, A. & Liukkonen, J. (2009). Koulun liikuntakasvatus oppimisvalmiuksen luojana sekä lasten kasvun ja kehityksen tukena Teoksessa: A. Aro, M. Hartikainen, M. Hollo, H. Järnefelt, E. Kauppinen, H. Ketonen, M. Manninen, M. Pietilä & P. Sinko (toim.) *Taide ja taito – kiinni elämässä!* (49–54). Helsinki: Edita Prima.

Jyrhämä, R., Hellström, M., Uusikylä, K. & Kansanen, P. (2016). *Opettajan didaktiikka*. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Karsavina, T. (1962). *Classical Ballet The Flow of Movement*. Iso-Britannia: Hollen Street Press.

Karter, K. (2004). *Easy exercises to lose weight and tone up*. USA: Fair Winds Press.

Kauppila, H. (2012). Avoimena aukikiertoon – Opettajan näkökulma kokonaisvaltaiseen lähestymistapaan baletinopetuksessa. Helsinki: Edita Prima.

Kimmerle, L. & Côté-Laurence, P. (2003). *Teaching Dance Skills: A Motor Learning and Development Approach*. New Jersey: J. Michael Ryan Publishing.

Kokljuschkin, M. & Pulli, E. (1995). *Liiku ja kehity*. Nuori Suomi. Helsinki: Lasten keskus.

Kolb, D. (1984). *Experiental learning. Experience as The Source of Learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall.

Kostrovitskaia, V.S. (2008). *100 Lessons in Classical Ballet*. (8. painos.) New York: Proscenium Publishers.

Kostrovitskayha, V. & Pisarev, A. (1995). *School of Classical Dance*. N. Roslavleva ja K. Vladislav. (toim.) Iso-Britannia, Cornwall: MPG Books.

Kumpulainen, K., Krokfors, L., Lipponen, L., Tissari, V., Hilppö, J. & Rajala, A. (2010). *Oppimisen sillat - kohti osallistavia oppimisympäristöjä*. Helsinki: Yliopistopaino.

Laristo, V. (1988). Klassisen baletin didaktiikka I-III luokka. Teatterikoreakoulun kirjasto.

Leino, E. (1904). Prologi Tampereen teatterin avajaisiin

Luettu 5.3. 2018, Saatavilla: <http://runosto.net/eino-leino/talvi-yo/proloogi-tampereen-teatterin-avajaisiin/>

Makkonen, A. (2017). *Suomen taidetanssin historiaa*. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja 57. Helsingin: Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu. Viitattu 3.12.2018. Saatavilla: <https://disco.teak.fi/tanssi/>

Monni, K. (2004.) *Olemisen poeettinen liike. Tanssin uuden paradigman taidefilosofisia tulkintoja Martin Heideggerin ajattelun valossa sekä taiteellinen työ vuosilta 1996–1999*. Helsinki: Teatterikorkeakoulu. Acta Scenica 15.

Niirainan, H. Puhelinkeskustelu 28.11.2018.

Peltonen, J. (2016). *Balettitanssin fysiologiaa - eleganssia väsyneenäkin*. Liikunta & Tiede , Vuosikerta. 53 , Nro 2-3, (46-49)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014). Helsinki: Opetushallitus. Viitattu 2.12.2018. Saatavilla: https://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

Peterson, K. & Kolb, D.A (2017). *How You Learn Is How You Live : Using Nine Ways of Learning to Transform Your Life*. Luettu: 5.12.2018. Saatavilla: <http://web.a.ebscohost.com/ehost/detail/detail?vid=0&sid=fa32b510-84e0-4c1b-9210->

de7146a6b065%40sessionmgr4007&bdata=JnNpdGU9ZW9vc3QtbGl2ZSZzY29wZT1zaXRI#db=nlebk&AN=1443754

Renvall, H. (2007). *Voiko hiipiminen olla tanssia - opas tanssin katsomiseen*. Teoksessa M.Tawast ja P. Ahonen (toim.). Helsinki: Tanssin tiedotuskeskus.

Rogers, F.E. (1980). Educational values of dance. Teoksessa F.R.Rogers (toim.) *Dance: A Basic Educational Technique*. (35–57). New York: Dance Horizons.

Rouhiainen, L., Anttila, E. & Järvinen, H. (2014). Taiteellinen tutkimus yhtenä tanssintutkimuksen juonteena. Teoksessa: H. Järvinen & L. Rouhiainen (toim.) *Tanssiva tutkimus: Tanssintutkimuksen menetelmiä ja lähestymistapoja*. Helsinki: Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu. Viitattu 3.12.2018. Saatavilla: <https://nivel.teak.fi/tanssiva-tutkimus/>

Salosaari, P. (2001). *Multiple embodiment in classical ballet : educating the dancer as an agent of change in the cultural evolution of ballet*. Helsinki: Yliopistopaino.

Sava, I. (2007). *Katsomme – näemmekö? Luovuudesta, taiteesta ja visuaalisesta kulttuurista*. Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja B 81. Jyväskylä: PS-kustannus.

Stenvall, M. (2007). Balettitanssijan muuttuva työnkuva – Balettipedagogiikan haasteet. Teatterikorkeakoulu. Tanssi- ja teatteripedagogiikan laitois. Opinnäyte.

Stronge, J. H. (2006). *Evaluating Teaching*. 2.painos Thousand Oaks: SAGE Publications. Viitattu 3.12. Saatavilla: <http://methods.sagepub.com.libproxy.helsinki.fi/book/evaluating-teaching/d4.xml>

Suomen Kansallisooppera ja-baletti. (2018). *So you think you can muuv?*

Luettu: 4.12.2018. Saatavissa: <https://oopperabaletti.fi/ohjelmisto-ja-liput/so-you-think-you-can-muuv/>

Tanssin tiedotuskeskus. (200). *VOIKO HIIPIMINEN OLLA TANSSIA? – Opas tanssitaiteen katsomiseen*. Luettu 5.3.2018 Saatavilla: <http://docplayer.fi/6530861-Voiko-hiipiminen-olla-tanssia-opas-tanssitaiteen-katsomiseen.html>

Tilastokeskus (2002). (Tilastokeskus: Vapaa-aikatutkimus 2002) Luettu 5.3.2018. Saatavilla: http://www.stat.fi/til/vpa/2002/vpa_2002_2005-01-26_tie_001.html

Toivanen, T. (2010). *Kasvuun! Draamakasvatusta 1–8-vuotiaille*. Helsinki: WSOY.

Toivanen, T. (2009). Draamakasvatuksen mahdollisuudet – itsetuntemusta, vuorovaikutustaitoja ja elämänhallintaa. Teoksessa: A. Aro, M. Hartikainen, M. Hollo, H. Järnefelt, E. Kauppinen, H. Ketonen, M. Manninen, M. Pietilä & P. Sinko (toim.) *Taide ja taito – kiinni elämässä!* (76–82). Helsinki: Edita Prima.

Toivanen, T. (2002). “*Mä en ois kyllä ikinä uskonu ittestäni sellasta.*” *Peruskoulun viides- ja kuudesluokkalaisten kokemuksia teatterityöstä*. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.

Uotinen, J. (2005). Tanssintekijä on aikansa välittäjä. Teoksessa H. Jyrkkä (toim.) *Tanssintekijät – 35 näkökulmaa koreografian työhön*. (64–65). Jyväskylä: Gummerrus kirjapaino.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. (2016). Stakes. Saarijärvi: Gummerrus kirjapaino. Luettu: 1.11.2018. Saatavilla: https://www.oph.fi/download/179349_varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2016.pdf

Verso (2018). Luettu: 11.12.2018. Saatavissa: <http://sovittelu.com/vertaissovittelu/>

Viitala, M. (1998). *Tanssia elämyksen ehdoilla*. Helsinki: Svoli-palvelu.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society*. Cambridge: MA Harvard University Press.

Woodward, I. (1977). *Ballet*. Iso-Britannia, Kent: Hodder and Stoughton.

Zorn, F.A. (2001). *Grammar of the Art of Dancing. Theoretical and Practical: Lessons in the Arts of Dancing and Dance Writing (Choreography)*. Hawaii:University Press of the Pacific.

Painamattomat lähteet

Niiranen, H. (2018). Puhelinkeskustelu tanssitaiteen harrastajien lukumääristä Suomessa, 14.11.2018

Liitteet

Liite 1

Hei Zirkonien huoltajat!

Kevät on ennättänyt jo pitkälle. Kiirettä on pitänyt ja nyt pääsen laittamaan viestiä Zirkonien workshop-projektiin liittyen.

Kuten monet tiedättekin, niin teen tällä hetkellä varhaiskasvatuksen maisteri-opintojani Helsingin yliopistolla. Pro gradu -työ on nyt tarkoitus saada kunnolla käyntiin ja toiveenani onkin tehdä tämä tutkimus yhdessä teidän kanssanne.

Tutkimuksen aiheena on lasten toimiminen opettajan roolissa. Ajatuksena tässä työskentelyssä on hyödyntää balettitunneilla harjoittelemiamme tanssisarjoja ja liikkeitä. Tätä tutkimusta varten tarvitsemme tietysti lapsille myös oppilaita. Jokaisen lapsen oppilaana toimisi yksi vanhempi. Meillä on pieni sali, joten tästä syystä tätä on rajoitettava - tämä myös selventää lapselle sitä, ketä heidän kuuluu opettaa.

Lapset opettavat tanssisarjoja aikuisille. Minä toimin tällä workshop-tunnilla pääsääntöisesti tutkijana. Autan lisäksi musiikin laittamisessa päälle sekä joissain yleisissä ohjeissa.

Ennen workshopia pidämme pienen ryhmähaastattelun aiheeseen liittyen, jossa keskustelemme odotuksista sekä ajatuksista tanssin oppimiseen sekä tanssin workshopiin liittyen. Lisäksi pohdimme, minkälainen voi olla tilanne, jossa lapsi on opettajana ja itse oppilaana.

Aikuisen ei tarvitse osata mitään erityisiä taitoja ennen balettituntia. Päälle on hyvä laittaa liikkumiseen sopivat, joustavat vaatteet ja jalkaan sukat tai balettiosut, jos semmoiset kotoa löytyvät. Pitkät hiukset laitetaan kiinni ja isot korut ja kellot on hyvä jättää myös pois, jotta liikkuminen on mahdollisimman helppoa. Tunti ei ole aikuiselle liian vaikea, vaan kyseessä on baletin alkeet -taso monin lapsiystävällisin maustein.

Tämä projekti on myös todella tärkeä ja hieno tilaisuus vahvistaa lapsen itseluottamusta, kun lapsi saa olla auktoriteettina ja opettaa vanhempaa hänelle itselle tärkeässä asiassa. Uskon, että tämä tunti on myös hauska tapahtuma ja tuo iloa ja yhteenkuuluvuutta myös vanhempien välille.

Balettitunnin jälkeen annan jokaiselle teille aikuisista vielä lomakkeen täytettäväksi.

Toivon, että kaikki osallistuisivat tietysti tutkimukseen, sillä siten saisimme hyvää tietoa tästä uudesta aiheesta, jota vähän on tutkittu ja joka on herättänyt kiinnostusta yliopistolla. Kenenkään osallistujan nimiä ei tulla tutkimuksessa paljastamaan. Haastattelutilanteet, sekä balettitunnit ennen workshopia sekä workshopin aikana videokuvataan tutkijan, eli minun, käyttöä varten, jotta pystyn tarkastamaan tarvittaessa asioita sekä litteroimaan ryhmähaastattelun asioita tarkasti ylös.

Baletin workshop - lapset opettajina -tunti pidetään la 3.2.

Klo 10.00 aikuisten alkuhaastattelu

Klo 10.20 Zirkonit ja liris kertaavat tunnin kulun ilman aikuisia

Klo 10.30 Baletin workshop alkaa, aikuiset tulevat tunnille mukaan

Klo 11.30 Baletin workshop loppuu

Klo 11.30 Aikuiset täyttävät arviointilomakkeen tunnista, itestä oppijana ja lapsesta opettajana

Klo 11.30-11.45 Zirkonit ruokatauko

Klo 11.45-12.15 Zirkonit ja liris puhuvat ja piirtävät kuluneesta tunnista ja pohtivat, miten opettajuus onnistui, mikä oli helppoa, vaikeaa yms.

Toivon, että jokainen tanssija ja toinen vanhemmista pääsisi mukaan osallistumaan workshopiin, vaikka ei haluaisikaan tutkimukseen osallistua. Minulta voi kysyä lisää asiaan liittyen, mikäli kysymyksiä heräsi!

Yst. liris Salmenmaa

iiris.salmenmaa@tanssila.fi

0415254116

Palautathan tämän paperin minulle allekirjoituksella varustettuna tammikuun loppuun mennessä. Merkitse alle teidän perheen vastauksenne.

* Meidän perhe osallistuu tutkimukseen

* Meidän perhe ei halua osallistua tutkimukseen

* Meidän perheestä aikuiseksi workshopiin osallistuu:

Huoltajan allekirjoitus ja päiväys:

Liite 2.

Zirkonien balettitunti Kevät2018
Workshop - Tunnin rakenne ja musiikkitiedot

1. NILKKASARJA

Musiikki (artisti ja kappale): Christopher N. Hobson: Strech 1 (Memory)

Kuka opettaa: Lapsi5

Tanssisarja:

Istutaan lattialla selkä suorana, jalat kohti peiliä. Sormet koskettavat lattiaa. Jalat ovat paralel-asennossa. Jalat ja jalkaterät työskentelevät. Harjoitellaan flexiä, ojennusta, varpaiden kipristämistä ja nilkkojen pyörittämistä. Harjoitellaan myös jalkojen avaamista aukikiertoon ja takaisin paralel-asentoon.

- 4*flex-ojennus
- 4*eri jalat eri aikaan flex-ojennus
- 4*puolivarvas, flex, munkkirinkilä, näkkäri – harjoitellaan nilkan liikuttamista ja aktivoidaan pieniä lihasia
- 4*kirjan avaus – jalata avataan lattiatanko-pedagogiikan tyyliä lattiassa ensimmäiseen asentoon ja suljetaan kuudenteen asentoon.
- 4*passé – jalka nousee lattiaa pitkin nilkka ojennettuna passé-asentoon
- Simpukka – taitetaan ylävartalo jalkojen päälle venytykseen.

2. TÄHTISARJA

Musiikki (artisti ja kappale): Charlie Francis: Twinkle Twinkle Little Star

Kuka opettaa: Lapsi4

Tanssisarja:

Istutaan jalat salmiakkiasennossa (jalkapohjat toisiaan vasten, lonkat aukikierrossa, selkä suorana) ja harjoitellaan hienomotoriikkaa ja pinsettiotetta keräämällä peukalon ja keskisormen avulla tähtiä (baletin sormien ja ranteiden asentoon tutustumisen harjoitus). Heitetään musiikilla jalkojen väliin kerätyt tähdet ilmaan. Harjoitellaan lisäksi jalkojen avaamista haara-asentoon sekä pilatestyypistä harjoitusta, jossa keinahdetaan selän päälle nousee takaisin istumaan. (vrt. Karter, 2004, 119). Lisäksi harjoitellaan pyörimistä ympäri

mennen, kellahtaen ensin sivulle, siitä taakse ja lopulta toiselta sivulta ylös nousten. Kädet pysyvät koko ajan nilkoissa kiinni.

- 2*tähden keruut ja heitot
- 4*Pieni – Iso tähti – avataan jalat haara-asentoon ja takaisin salmiakkiasentoon
- Tähtikeinunta
- Tähtikaruselli

3. JOUSTOSARJA

Musiikki (artisti ja kappale): René Aubry: Tree Song

Kuka opettaa: Lapsi 3

Tanssisarja:

Harjoitellaan joustojen tekemistä eri asennoissa.

- joustot 8* salmiakkiasennossa, jalat edessä, jalat sivulla, kyljen joustot oikea ja vasen, selän joustot oikea ja vasen, peppujousto, nivusen jousto oikea ja vasen, takareiden jousto oikea ja vasen, spagaatti
- 4* Mereneito- vaihdot 4*sivulle peppu 4*sivulle peppu ylös
- 4* sivulle jalka ylös
- Rakettihyppy ylös

4. PLIÉ

Musiikki (artisti ja kappale): Christopher N. Hobson: Plié 1 (Les Misérables Medley)

Kuka opettaa: Lapsi 2

- 4* Plié+suoristus+relevé 1. Asento
- 4* plié toisessa asennossa
- Käsien asento ja jalat 1. Asento pysyy -> opettajan tarkastus

5. BATTEMENT TENDU

Musiikki (artisti ja kappale): Christopher N. Hobson: Slow Battement tendu (As Time Goes By)

Kuka opettaa: Lapsi 4

Tanssisarja:

- 2*tendueta eteen, sivulle, taakse
- 1* sivulle ja tauko
- Koko sarja myös vasen
- Passe-tasapaino oikea ja vasen

6. VENYTYSSARJA TANGOLLA

Musiikki (artisti ja kappale): Christopher N. Hobson: Adage (Hushabye Mountain)

Kuka opettaa: Lapsi 7

Tanssisarja:

- jalka suorana tangolla edessä ja jousto jalkaa kohti
- Kääntyminen tangolla niin, että jalka pysyy tangolla sivulla ja venytys ja jousto jalkaa kohti
- Ikkuna
- Risti-ikkuna

7. JAAKKO KULTA

Musiikki (artisti ja kappale): Entspannungs musik Meer: Frere Jacquws - Ballet for Kids

Kuka opettaa: Lapsi 5

Tanssisarja:

Harjoitellaan kaanonissa tanssimista. Eturivi ja takarivi työskentelevät eri aikaa. Takarivi aloittaa 8 musiikin iskua myöhemmin.

- Askeleet paikallaan 8 kappalletta
- Tuuli-kädet oikealle ja vasemmalle 8 iskua
- Pyöriminen itsensä ympäri 8 iskua
- Istuutuminen polvien päälle nukkumaan ja pää käsiin 8 iskua

8. SUR LE COU-DE-PIED - SARJA

Musiikki (artisti ja kappale): Kimbo Children's music: My magic tutu (instrumental)

Kuka opettaa: Lapsi 3

Tanssisarja:

- oma sisääntulo kauniisti liikkuen salissa
- Kolmas asento jalat, ja preparation-asento kädet.
- Jalan nousu Passe-asentoon oikea jalka ja alastullessa sulkee kolmas asento taakse , kädet nousee ensimmäinen asento ja avaaminen toisena asennon kautta alas. Sama vasemmalla jalalla.
- 3*oikea jalkaa vaihtaa cou-de-pied:n kautta taakse, eteen, taakse jalkojen kolmannessa asennossa, kädet allongé-asennossa.
- Kädet 2*port de bras: preparation->ensimmäinen asento->kolmas asento->toinen asento->alas
- Vasemmalle koko alku
- 8*Chasse oikealle sivulle liikkuen, kädet allongé ja soutenu oikealle kädet ensimmäinen asento
- Oman tilan otto ja jalan nosto taakse tasapainoon
- Loppusosa vasemmalle

9. HYPPYSARJA

Musiikki (artisti ja kappale): Christopher N. Hobson: Jumps 1 - Look What Happened to Mabel

Kuka opettaa: Lapsi 8

Tanssisarja:

Changement-hypyt kolmannesta asennosta 64 kertaa vaihtaen. Kädet joko preparation-asennossa tai vyötäröllä.

10. VALSSIASKEL

Musiikki (artisti ja kappale): Kimbo Children's music: Petite Ballerinas (Instrumental)

Kuka opettaa: Lapsi 6

Tanssisarja:

Harjoitellaan salin poikki liikkuen valssiaskelta, jossa musiikin iskuilla yksi ja kaksi ollaan puolivarpailla ja musiikin iskulla kolme tullaan alas niin, että toinen jalka on pliessä ja toinen cou de pied:ssä takana. Kädet ovat allongé-asennossa.

11. CHAINE

Musiikki (artisti ja kappale): Ballet L'école: Pirouette - Fur Elise for Ballet

Kuka opettaa: Lapsi 1

Tanssisarja:

Harjoitellaan chaine-askelta, jossa pyöritään ympäri määrättyyn suuntaan samaan aikaan liikkuen salin poikki. Kädet ovat ensimmäisessä asennossa.

12. TIPIJUOKSU

Musiikki (artisti ja kappale): Douglas Schultz: Piqué Turns (From Don Quixote)

Kuka opettaa: Lapsi 6

Tanssisarja:

Harjoitellaan puolivarpailla nopeaa liikkumista salin poikki. Kädet ovat sivulla allongé-asennossa.

13. GRAND JETE

Musiikki (artisti ja kappale): Christopher N. Hobson: Grand Allegro 1 (I Feel Pretty)

Kuka opettaa: Lapsi 6

Tanssisarja:

Liikutaan nurkasta pienellä juoksulla j tehdään iso spagaattiin harppaava hyppy keskellä.

14. NIIAUS JA KUMARRUS

Musiikki (artisti ja kappale): Douglas Schultz: Révérence (From La Bayadère)

Kuka opettaa: Lapsi 9

Tanssisarja:

Tehdään ensimmäisestä asennosta askel sivulle, joka loppuu niiaukseen tai kumarrukseen. Kädet ovat perusasennossa ja allongé-asennossa. Tehdään oikea ja vasen.